

**PROJETO EDUCATIVO DE PREVENÇÃO E
INTERVENÇÃO SOCIAL NUM CONTEXTO ESCOLAR:**
(re)educAR-TE(me)

Cláudia Solange Fernandes Moreira

Trabalho de Projeto apresentado ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão social, orientado pela Professora Doutora Sara Melo.

Porto, 2016

Nota:

Este trabalho de projeto está redigido de acordo com as normas do acordo ortográfico, sendo que, as citações são transcritas e mantêm-se originais, podendo apresentar normas anteriores ao acordo.

Resumo

“Nas sociedades contemporâneas o sucesso escolar constitui não apenas uma preocupação omnipresente de professores, estudantes e as suas famílias, mas é igualmente um tema central na agenda política e mediática. Assim, tem-se afirmado a convicção de que o êxito na e da escola é um fator importante para o desenvolvimento, a integração e o bem-estar, quer de cada indivíduo, quer dos grupos e da sociedade como um todo.” (Veloso & Abrantes, 2013, p. 1) A preocupação com a temática da Educação e Formação constitui, há vários anos, um dos eixos prioritários do Governo Constitucional de Portugal. Versa sobre o absentismo e a desqualificação escolar, a certeza, de que ambas, geram influências nefastas, seja a curto, médio ou longo prazo, nos mais variados níveis da sociedade (económico, social, cultural).

A nossa investigação partiu da observação e análise dos valores nacionais relativamente aos níveis de desemprego, de absentismo e desqualificação escolar, onde se verificou que, de facto, a maioria dos indivíduos afastados do mercado de trabalho haviam mantido uma fraca relação com o sistema educativo. Dessa forma, inferimos que, quanto maior for a qualificação escolar de um indivíduo, menor será a probabilidade de o mesmo se encontrar numa situação de desemprego, e por consequência de exclusão social.

Consideramos que, apesar de a problemática ser demasiado vasta e dependente de diversas condicionantes, os projetos de intervenção social, constituem apoios benéficos no combate ao absentismo e desqualificação escolar, apresentando maiores probabilidades de sucesso, quando se verifica uma aplicação preventiva. É neste sentido que pretendemos apresentar uma proposta de um projeto educativo de prevenção e intervenção social em contexto escolar, por acreditarmos que a escola, para além de ser o espaço que maior quantidade de jovens reúne em regime obrigatório, é também um local, onde diferentes tipos de aprendizagens são concretizados e onde percursos de vida são pré-definidos. O trabalho que aqui apresentamos é circunscrito territorialmente pela Área Metropolitana e Distrito do Porto, concretamente os concelhos de Porto, Matosinhos, Gondomar, Santo Tirso e Valongo, constituindo na arte o veículo prioritário de intervenção social em contexto escolar.

Palavras Chave: Projetos de prevenção e intervenção social; Artes; Jovens integrados em contexto escolar; Absentismo e desqualificação escolar;

Abstract:

"In contemporary societies the school's success is not only an omnipresent concern of teachers, students and their families, but is also a central theme in the political and media agenda. Thus, it has been stated with conviction that the success in and of each school is an important factor for the development, integration and well-being, which each individual or groups and society as a whole." (Veloso & Abrantes, 2013, page 1). The concern about the issue of education and training, has been for several years, one of the priorities of the Constitutional Government of Portugal. Believing that absenteeism to school and low scoring students, both surely generate harmful influences, whether at a short, medium or long term, in various levels of society (economic, social, cultural).

Our research started from the observation and analysis of national figures specifically the levels of unemployment, absenteeism to school and low scoring students, where we found that, in fact, most people who are away from the labor market had maintained a weak relationship with the education system in their past. Thus, we infer that the higher the school classification level of an individual, the less likely that the same person will be unemployed.

We believe that despite the problem being too broad and dependent on several external factors, social intervention projects, are beneficial support in combating absenteeism to school and low scoring students, with higher odds of success when there is a preventive approach. This is why we intend to present a proposal for an educational project of prevention and social intervention in schools, because we believe that the school, as an institution, in addition to being a space with a great number of young people gathered due to compulsory school time, is also a place where different types of learning are held, where life paths are predefined.

The article presented here is territorially limited by the Metropolitan Area and District of Porto, in particular the areas of Porto, Matosinhos, Gondomar, Santo Tirso and Valongo.

Keywords: Project prevention and social intervention; Art; integrated young people in schools; absenteeism to school and low scoring students;

Résumé

Le succès scolaire, dans les sociétés contemporaines, n'est pas seulement une préoccupation omniprésente des professeurs, des élèves et de leurs familles, mais c'est aussi un thème central de l'agenda politique et médiatique. Raison pour laquelle s'affirme la conviction que le succès scolaire est, à et *dans* l'école, un facteur important pour le développement, l'intégration et le bien-être de chaque individu, de même que pour les groupes et que pour la société comme un tout.

L'éducation et la formation sont un des axes prioritaires, depuis de nombreuses années, du gouvernement constitutionnel portugais. L'absentéisme et le décrochage scolaires ont des conséquences néfastes à court, moyen et long termes sur l'économie et la société.

Dans le cadre de notre investigation, nous nous sommes appuyées sur l'observation et l'analyse des taux nationaux du chômage, de l'absentéisme et l'absence de qualification scolaires qui nous ont permis de constater que la plupart des individus peu ou pas éduqués sont difficilement intégrés dans le marché de l'emploi et dans la société en général. Nous en déduisons que l'élévation du niveau d'éducation aiderait à inverser cette tendance.

Malgré l'ampleur et la complexité du problème, nous considérons que les projets d'intervention sociale sont précieux et doivent être mis en place pour combattre l'absentéisme, l'abandon scolaire et/ou l'absence de qualifications, surtout quand l'intervention de ces projets s'effectue de forme préventive. Raison pour laquelle l'objectif est de garantir l'intégration des jeunes, de développer des compétences sociales a posteriori afin d'améliorer leurs possibilités d'emploi et leur inclusion sociale ainsi que de bénéficier de possibilités de reconversion et d'équivalences qui permettront de prédéfinir leurs chemins de vie.

Nous avons délimité le terrain d'études de notre travail à l'aire métropolitaine et district de Porto et, plus concrètement, aux villes de Porto, Matosinhos, Gondomar, Santo Tirso e Valongo.

Mots-clés : intervention sociale, prévention (projets) ; arts ; intégration des jeunes en milieu scolaire ; absentéisme et absence de qualification scolaire ;

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

- ANMP – Associação Nacional dos Municípios Portugueses
- AMGP- Área metropolitana do Grande Porto
- AMP- Área Metropolitana do Porto
- CDC- Convenção sobre os direitos da criança
- CEF- Cursos de Educação e Formação para Jovens
- CMAP – Concelho Metropolitano do Porto
- CNPCJ – Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens
- DGES- Direção geral do Ensino Superior
- E2OM – Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos
- ESMAE – Escola Superior de Musica, Artes e Espetáculo
- EUROFOUND – European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions
- GAMP-Grande Área Metropolitana do Porto
- I. – Interpretação
- INE- Instituto Nacional de Estatística
- IEFP- Instituto de Educação e Formação Profissional
- M.D. – Meios Digitais
- NEET - Young people not in employment, education or training
- O.N.U- Organização das Nações Unidas
- PCA- Percursos Curriculares Alternativos
- PCJP – Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
- PDS – Plano de desenvolvimento Social
- PIEF- Programas Integrados de Educação e Formação
- PSCP – Plataforma Supraconcelhia do Grande Porto
- PSP - Policia de Segurança Publica
- R.- Ritmos
- R.H. – Recursos Humanos
- R.P. – Relações Publicas
- R.P.E. – Realização plástica do Espetáculo
- RS – responsabilidade Social
- RSE - responsabilidade social empresarial
- TE – Tutelar Educativa

- TEIP - Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- T.M.S. – Técnico Mediador Social
- T.S.- Técnico Social
- T.I.C. – Tecnologias da informação e comunicação
- UNICEF - United Nations Children's Fund

Agradecimentos

Levarei uma vida inteira para conseguir aprender a ser criança. E, mesmo assim, tentarei sê-lo, até ser capaz de nascer de novo.

Um agradecimento a todas as crianças adultas que me ajudaram a cumprir esta meta.

Um agradecimento maior ainda, a todos os adultos que, mesmo sem o saberem, foram as principais crianças e a principal razão que me levou a ansiar terminar este trabalho de projeto.

*

E por desejar que reconheçam em vós

A criança comprometida com **“ser”**

(ser prisioneiro de um corpo, que de nada serve)

Crédito em todos os que nascem de novo,

(dentro de um corpo, que nada é)

A esperança de que entendam os adultos que foram,

Mas que deixem voar

(e ser)

O que de mais belo está em nós.

(o corpo que foi)

A mente que é.

Ao meu *Opa* que nunca foi criança.

À minha Mãe que será criança.

Ao meu Irmão que se tem esquecido de ser criança.

À Criança.

As minhas amigas que me lembram de ser Criança. À Rita, à Ivana, à Jéssica, à Filipa.

À minha amiga que me faz esquecer de crescer. À Telma.

A todos os que tentaram fazer de mim crescida. (E acho que falharam)

À ESCOLA que me mostrou um caminho para melhor crescer sem deixar de ser criança.

Ao meu namorado, que gosta, como eu, de crianças.

À *stora* Isabel que para além de acreditar em crianças é mentora de um grupo de crianças que não gostavam (até hoje) de adultos.

E a todos os que de alguma forma contribuíram para me lembrar de como é bom ser criança. À minha Madrinha, à minha Catarina, à Teresa, à Beatriz, à Maria, à Mariana.

À minha *Oma* que nasceu de novo.

Índice

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	vi
Agradecimentos	viii
Índice de Quadros	xiii
Índice de Casos Práticos	xiii
Índice de Figuras	xiv
Índice de Gráficos	xiv
Introdução	1
CAPÍTULO I: Motivações para a elaboração de um projeto de intervenção social	6
1. Dados reais: uma primeira motivação	6
1.1. A realidade Portuguesa em números (Foco nos anos compreendidos entre 2010 e 2015):	9
2. As crianças e os Jovens: uma segunda motivação	26
2.1. Crianças e Jovens em risco ou em perigo	28
2.2. Os Jovens NEET: Um grupo de risco atual cujos “adultos” não são capazes de encontrar nos gráficos.	32
2.3. A criança e jovem inadaptado	33
2.4. Alunos de risco: A criança e o jovem em contexto escolar	35
3. Das convicções pessoais à prática: A terceira e última motivação	38
3.1. Projetos criados com a comunidade ou para a comunidade?	40
CAPÍTULO II: Investigação	43
1. Ação Social: um dever do Estado, um papel dos municípios e uma responsabilidade de todos	43
1.1. As Câmaras Municipais	46
CAPÍTULO III: A problemática	57
1. A satisfação das necessidades do Indivíduo	57
1.1. A Organização Escola, a escola democrática: uma resposta às necessidades do Indivíduo; Um breve apontamento sobre o sistema educativo em Portugal	60
2. O fenómeno da desqualificação e absentismo escolar	66
2.1. Condicionantes escolares: uma escada rolante no percurso escolar	68
2.1.1. A retenção escolar: uma pedra no caminho	74
3. Liberdade na Educação	76
4. Educação, formação e arte - uma proposta para o combate ao fenómeno do absentismo e desqualificação escolar	81

4.1. Mas de que forma, a utilização de ferramentas artísticas poderá constituir uma influencia benéfica, na concretização de um projeto de intervenção social, cujo público alvo são crianças e jovens?	85
CAPÍTULO IV: Projeto Educativo de prevenção e intervenção social em contexto escolar: (re)educAR-TE(me)	94
1. Diagnóstico	97
1.1. Diagnóstico Social.....	101
1.2. Diagnóstico Institucional.....	103
1.3. Recolha de informações no terreno.....	104
2. Planificação	106
2.1. Calendarização	107
2.2. Recursos necessários:	114
2.3. Orçamento final: proposta de orçamento para o projeto (re)educAR-TE(me) piloto	120
3. Aplicação-execução.....	121
3.1. Plano de atividades.....	123
4. Avaliação	140
4.1. Análise SWOT	143
CAPÍTULO V: Considerações finais	146
Propostas para estudos futuros:	157
Bibliografia	161
ANEXOS:	167
Anexo nº1: Lista de população em risco de pobreza/exclusão por país (2003)	168
Anexo nº2: Rede Social	170
Anexo nº3: Cidades Educadoras.....	172
Anexo nº 4: A institucionalização	182
Anexo nº 5: Situações que constituem perigo para a Criança e Jovem - Documento desenvolvido pela CNPCJR.....	185
Anexo nº6: A Intergeracionalidade	188
Anexo nº7: Responsabilidade Social Empresarial (R.S.E.).....	191
Anexo nº8: Guião de orientação para a concretização de questões exploratórias (via telefónica)	196
Anexo nº9: Mensagem eletrónica: Modelo1 e Modelo2	198
Anexo nº10: Questões para avaliar um projeto do município (proposta).....	201
Anexo nº11: Projetos de Exemplo	203

Anexo nº12: Escola Segura	207
Anexo nº13: Descrição dos Municípios Seleccionados	209
Anexo nº14: Quadro dos momentos incluídos na fase de diagnóstico	217
Anexo nº15: Exemplo de um diagnóstico social	219
Anexo nº16: Proposta de Diagnóstico (1)	222
Anexo nº17: Proposta de Diagnóstico (2)	225
Anexo nº18: Quem se pode candidatar ao projeto (escolas)?.....	228
Anexo nº19: Atividade 1 (para toda a comunidade educativa)	230
Anexo nº20: Ficha de candidatura do formando (proposta).....	233
Anexo nº21: Formulário privado a preencher pelos formadores	235
Anexo nº22: Calendário Escolar do grupo (re)educAR—TE(me) / Ano letivo 2016/17	237
Anexo nº23: Certificado de Participação no projeto (re)educAR-TE(me).....	243
Anexo nº24: Lista de Recursos Materiais / Orçamento	245
Anexo nº25: Lista de profissionais a contratar (possibilidade de substituição) / funções e plano geral de trabalho / Orçamento.....	250
Anexo nº26: Concurso real_ possibilidade de candidatura	259
Anexo nº27: Quadro dos momentos incluídos na fase de aplicação/execução	261
Anexo nº28: Plano de Atividades dos Formadores (1º e 5ºfase).....	263
Anexo nº29: Divisão de um grupo.....	267
Anexo nº30: Calendarização do projeto (re)educAR-TE(me): 2ºfase EXPERIMENTAIS	270
Anexo nº31: Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E), 3ºfase: INICIADOS	288
Anexo nº32: Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Interpretação (I.), 3ºfase: INICIADOS	295
Anexo nº33: Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Ritmos (R.), 3ºfase: INICIADOS	303
Anexo nº34: Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Meios Digitais (M.D.), 3ºfase: INICIADOS	310
Anexo nº35: Calendarização e Planificação das Atividades para o grupo (re)educAR-TE(me) na 4ºFase; AVANÇADOS	317
Anexo nº36: Calendarização e planificação da Oficina de Relações Públicas (R.P) para a 4ºfase; INICIADOS	319
Anexo nº37: Proposta de Avaliação	321
Anexo nº38: Projeto em modo de implementação	324

Índice de Quadros

QUADRO 1: MEDIDAS PROPOSTAS PELO PROGRAMA XXI.....	8
QUADRO 2: O PROJETO SOCIAL.....	46
QUADRO 3: ORGANIZAÇÃO DOS CONTACTOS	50
QUADRO 4: LISTA DE CONTACTOS REALIZADOS	52
QUADRO 5: CONJUGAÇÃO DE DADOS (SELEÇÃO DE MUNICÍPIOS)	53
QUADRO 6: 4 ANOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	109
QUADRO 7: CALENDARIZAÇÃO A LONGO PRAZO (5 ESCOLAS)	110
QUADRO 8: PROPOSTA DE HORÁRIO A APRESENTAR À ESCOLA PARA O DIA DA SEMANA DO PROJETO.....	111
QUADRO 9: CALENDARIZAÇÃO GERAL (FASES DO PROJETO)	112
QUADRO 10: CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES A REALIZAR (GERAL)	113
QUADRO 11: ORÇAMENTO TOTAL DO PROJETO.....	121
QUADRO 12: PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES (2ªFASE).....	127
QUADRO 13: PROPOSTA DE ATIVIDADE; RELAÇÕES SOCIAIS 1	127
QUADRO 14: OFICINAS PROGRAMADAS.....	130
QUADRO 15: PLANIFICAÇÃO DA OFICINA DE REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPETÁCULO (R.P.E.)	132
QUADRO 16: EXEMPLO DE ATIVIDADE OFICINA R.P.E.	132
QUADRO 17: PLANIFICAÇÃO OFICINA DE INTERPRETAÇÃO (I.).....	134
QUADRO 18: EXEMPLO DE ATIVIDADE OFICINA I.	134
QUADRO 19: PLANIFICAÇÃO DA OFICINA DE RITMOS (R.)	136
QUADRO 20: EXEMPLO DE ATIVIDADE OFICINA R.	136
QUADRO 21: PLANIFICAÇÃO DA OFICINA DE MEIOS DIGITAIS (M.D.)	138
QUADRO 22: EXEMPLO DE ATIVIDADE OFICINA M.D.	138
QUADRO 23: INFORMAÇÕES A RETER DA AVALIAÇÃO PERIÓDICA	141

Índice de Casos Práticos

CASO PRÁTICO 1: INTERAÇÃO	62
CASO PRÁTICO 2: SIMBOLOGIAS.....	63
CASO PRÁTICO 3: O DESENHO.....	87

Índice de Figuras

FIGURA 1: DENSIDADE POPULACIONAL (TERRITÓRIO NACIONAL).....	9
FIGURA 2:POPULAÇÃO EM RISCO DE POBREZA OU EXCLUSÃO SOCIAL (POR PAÍS) 2013 ...	14
FIGURA 3: PORTUGAL E A EUROPA, DESINTEGRAÇÃO ESCOLAR PRECOCE (2013)	17
FIGURA 4:POPULAÇÃO DESEMPREGADA: TOTAL E POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO (PT)	18
FIGURA 5: TAXA DE DESINTEGRAÇÃO PRECOCE DO SISTEMA ESCOLAR (EUROPA/PORTUGAL)	19
FIGURA 6: POPULAÇÃO NACIONAL ENTRE OS 18 E 24 ANOS QUE NÃO COMPLETOU O ENSINO SECUNDÁRIO (2012)	22
FIGURA 7: ÍNDICE DE ESCOLARIDADE MÁXIMA DA POPULAÇÃO NA AMP (POPULAÇÃO COM MAIS DE 15ANOS).....	23
FIGURA 8: NÍVEL DE ESCOLARIDADE E RENDIMENTOS NA AMP	24
FIGURA 9: TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA (%) NO ENSINO BÁSICO, POR ANO DE ESCOLARIDADE, PORTUGAL, 2001-2013.....	36
FIGURA 10: INVESTIMENTOS PÚBLICOS (COMPETÊNCIAS DAS CÂMARAS)	47
FIGURA 11: ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO	47
FIGURA 12: AUTARQUIAS LOCAIS (COMPETÊNCIAS)	48
FIGURA 13: AUTARQUIAS LOCAIS (ATRIBUIÇÕES)	49
FIGURA 14: FASES DO DIAGNÓSTICO.....	101
FIGURA 15: CALENDARIZAÇÃO 2016/17.....	110
FIGURA 16:PROPOSTA DE CARTAZES PARA CASA DE BANHO	124
FIGURA 17: RELAÇÕES SOCIAIS ; TEMAS A DESENVOLVER	129
FIGURA 18: AVALIAÇÃO	140

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: POPULAÇÃO RESIDENTE POR FAIXA ETÁRIA (2011-2014)	10
GRÁFICO 2: POPULAÇÃO RESIDENTE POR FAIXA ETÁRIA (2015)	10
GRÁFICO 3: TAXA DE DESEMPREGO NACIONAL.....	11
GRÁFICO 4:TAXA DE DESEMPREGO NACIONAL E RELAÇÃO COM PIOR E MELHOR DA U.E. 12	
GRÁFICO 5:TAXA DE RISCO DE POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL; ANTES E APÓS AS TRANSFERÊNCIAS SOCIAIS.....	13
GRÁFICO 6: POPULAÇÃO EM RISCO DE POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL (2010-2014)	14
GRÁFICO 7:POPULAÇÃO EM RISCO DE POBREZA/EXCLUSÃO SOCIAL (FAIXA ETÁRIA).....	15
GRÁFICO 8: ABANDONO ESCOLAR PRECOCE (VALORES NACIONAIS 2009-2015).....	20
GRÁFICO 9: TAXA DE ABANDONO ESCOLAR (NORTE: 5MUNICIPIOS).....	65

Introdução

O projeto de intervenção que aqui apresentamos constitui o resultado final de um trabalho de reflexão e intervenção que incide sobre a temática da intervenção social por via das artes junto do público escolar.

A elaboração deste documento tem como ponto de partida um aprofundamento sobre o funcionamento social nomeadamente em comunidades de jovens fragilizados e em risco de exclusão, desenvolvidos na parte curricular do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

A elaboração de qualquer projeto de investigação e consequente intervenção social requer a concretização de um exercício de observação e análise que deverá ser suportado por bases teóricas, permitindo ao sujeito a interpretação dos factos, abandonando representações ilusórias do senso comum.

Nesta sequência, partimos da observação das ações e programas de intervenção social ocorridos junto de jovens em situação de desfavorecimento social e o contributo que as dimensões culturais e artísticas conferem para a superação dos problemas de absentismo e desqualificação, usualmente afetos ao insucesso escolar. Com efeito, a aspiração a novas soluções, considerando *apriori* que as tradicionais formas de intervenção com jovens se manifestam insuficientes e ineficazes, foi, é, e será o principal objetivo para que o desenvolvimento do projeto seja levado a cabo.

Neste sentido, este trabalho de projeto encontra-se explanado da forma que passamos a apresentar:

O Capítulo I, *Motivações para a elaboração de um projeto de intervenção social*, corresponde à apresentação das motivações que nos levam a desenvolver este estudo. Sinteticamente, partiu-se da observação das estatísticas nacionais, onde se verificou a existência de uma elevada taxa do índice de pobreza e exclusão social. Estes indicadores, para além de reduzirem as possibilidades de desenvolvimento nacional, aumentam os níveis de desigualdade social, reduzindo a existência de coesão no âmbito da equidade e equilíbrio social. Verificaram-se igualmente, elevados níveis nos valores relativos à taxa de desemprego e assumindo que a integração no mercado de trabalho é o que permite ao indivíduo auferir de rendimento salarial e desse modo reduzir a probabilidade de se encontrar em situação de risco de pobreza e/ou exclusão social, prosseguimos pela verificação e análise das situações de desemprego em Portugal.

Concluímos que aos elevados níveis de desemprego encontra-se associado um fraco nível de qualificações, tendo sido observado que atualmente, os indivíduos mais afetados pela situação de desemprego apresentam níveis de escolaridade mais reduzidos e que esse fator constitui também uma influência direta na sua integração social. Para além disso, verificamos que em comparação com a média dos valores Europeus, Portugal posiciona-se num lugar distante ao nível da educação e formação, mantendo taxas de absentismo e de desqualificação escolar, muito aquém dos objetivos pretendidos.

Observamos que o grupo das crianças e os jovens são os mais afetados a vários níveis sejam eles escolares, sociais, culturais. Dada a sua falta de maturidade e idade necessária para criar novos percursos de vida, verificarmos a sua dependência com outros grupos sociais, colocamo-los, por essa razão no foco da nossa atenção.

A análise dos dados reais e a preocupação com este grupo, assim como o desejo de criar um projeto de raiz de intervenção social, viável e concretizável permitiu que o principal objetivo deste trabalho consistisse na criação de um projeto de intervenção social, pronto a ser implementado, onde se verifique a influência benéfica das práticas artísticas no contexto educativo.

No Capítulo II apresentamos a *Investigação* realizada para a concretização deste trabalho de projeto, tendo sido desenvolvido um levantamento de dados nas Câmaras Municipais do Distrito e Área Metropolitana do Porto, opção tomada pela responsabilidade que as mesmas assumem ter perante a população.

Esta ação tinha como prioridade reunir alguns projetos de intervenção social promovidos pelas câmaras dos Municípios pertencentes a estas áreas territoriais, cujo público-alvo fossem as crianças e os jovens e nos quais se verificasse a utilização de ferramentas e/ou práticas artísticas, de modo a que fosse possível reunir informação quanto à sua importância para a alteração de contextos e problemáticas.

No Capítulo III, identificamos e desenvolvemos a *problemática sobre o fenómeno da desqualificação e do absentismo escolar*, a par da necessidade declarada e urgente de criação de medidas de combate aos mesmos. Associamos a este trabalho de discussão teórica, a importância das práticas artísticas para o cumprimento desse objetivo. Com efeito, e na esteira quer do trabalho coordenado por Fortuna (2014), bem como por Bezelga (2015), a influência das práticas artísticas na comunidade constituem um método de intervenção benéfico e será por essa razão, lançada a proposta que nos permitirá desenvolver e programar uma forma de atuação, para projetar o combate ao fenómeno identificado neste capítulo.

O Capítulo IV, está reservado unicamente para a apresentação da proposta do projeto de prevenção e intervenção social em contexto escolar, ao qual damos o nome de (re)educAR-TE(me).

(re)educAR-TE(me):.

Apresentar um projeto social contem várias exigências, desde a contextualização, aos objetivos propostos, justificando as opções tomadas e ainda uma avaliação.

(re)educAR-TE(me) é um projeto de prevenção e intervenção social cujo público alvo é composto por crianças e jovens que se encontram integrados em contexto escolar, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos.

Propomos que a aplicação do nosso projeto ocorra em instituições de ensino e numa primeira fase, em escolas públicas, devendo ainda, dar prioridade aos locais territorialmente de risco, na medida em que este *“Não é um determinismo, mas é um evidente condicionalismo”* (Guinote, 2014, p. 90) Apesar de o autor aplicar esta frase num contexto onde relaciona a influência histórica de um país ao seu desenvolvimento, acreditamos que possa ser aplicada a múltiplos contextos, inclusive neste.

Verificamos que, de facto, qualquer fator de influência no contexto escolar, poderá não constituir um determinismo, implicando a desistência ou desqualificação escolar por parte do jovem aprendiz, mas, será sempre um condicionalismo (reprovação, baixas qualificações). Por essa razão, consideramos a atuação prioritária, junto das escolas em contextos mais vulneráveis.

Para além disso, na seleção da instituição deverá avaliar-se a quantidade de ações e projetos existentes, de forma, a que, as escolas que já beneficiam de outras intervenções, como por exemplo os casos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), não sejam selecionados para a fase inicial. E, apesar, deste projeto constituir mais um benefício, por serem já alvo de intervenção, consideramos que devam ser priorizadas as escolas que não usufruam ainda, de nenhum tipo de intervenção, mas que se encontram em situação de carência¹.

Ainda, por ter sido verificado que os maiores valores de reprovação ocorriam, numa generalidade no 7ºano escolar, consideramos que as primeiras implementações sejam aplicadas ao grupo de jovens inscritos nesse ano letivo.

¹ Propomos por essa razão que sejam identificadas as instituições que segundo os *rankings* escolares se encontram numa posição inferior. Seguidamente, analisar-se-á, a partir da primeira seleção, quais as escolas que já usufruem de algum tipo de intervenção. Dessa forma, deverá ser selecionada uma escola que esteja numa situação carenciada, mas que ainda não usufrui de nenhum projeto de intervenção.

Este projeto que atenta essencialmente para a redução de fatores identificados como condicionadores de uma educação e formação saudável, constitui um apoio na construção de um percurso escolar qualificante e inclusivo. Estando este objetivo em pleno acordo com o que é proposto pelo programa do XXI Governo Constitucional.

Aprimoramos a concretização de um diagnóstico, desenvolvido em várias fases do processo, sendo calendarizadas e planificadas as atividades de acordo com o horário estabelecido pela instituição de ensino, mas mantendo-se flexíveis principalmente, ao nível das temáticas, sendo que o diagnóstico será o principal contributo para o desenvolvimento do projeto.

Quanto à sua aplicação, são apresentadas duas opções relativamente ao orçamento total, no qual, a de menor custo reduz o gasto financeiro ao (re)utilizar um conjunto de recursos disponíveis, mas não apresenta uma redução significativa no impacto do projeto. Um projeto que esteja atento às verdadeiras necessidades do público alvo, mas que também se preocupe com a comunidade, que procura realizar parcerias, cooperações assim como apele à participação de todos os interessados e envolvidos. Não significa que pretenda ou obtenha maior financiamento, mas certamente permitirá estar mais envolvido com a comunidade, o que possibilitará beneficiar de maior probabilidade de sucesso.

Apesar de nos focarmos na obtenção de melhores resultados escolares e na diminuição do absentismo escolar, teremos em consideração as diversas condicionantes a que os jovens estão sujeitos e procuraremos atenuá-las, aproximando-nos da comunidade seja pela sua integração no projeto, seja pela aproximação do projeto com o indivíduo. Neste sentido o nosso projeto insere-se nos três modelos: i) com a comunidade; ii) para a comunidade; iii) da comunidade.

A apresentação final do projeto PARA a comunidade (principalmente para a educativa e aberta ao resto do público), terá sido concretizado COM uma amostra da comunidade educativa (dependente de diagnósticos, parte da partilha entre todos os agentes da comunidade), e ainda, por apresentar uma proposta livre e aberta, da qual se esperam opiniões de todos, poderá ser vista como DA comunidade.

As considerações finais apresentam uma síntese do trabalho a que nos propusemos, bem como uma enunciação do conjunto de pistas de investigação futuras que a realização deste trabalho veio a desencadear.

O presente projeto de intervenção fica concluído com a referenciação bibliográfica à qual recorreremos, bem como, por um extenso acervo de anexos, que constituem

elementos comprovadores de todo o processo de pesquisa que levamos a cabo e tornam mais fácil a leitura de alguns dados que não teríamos oportunidade de colocar no texto principal, dadas as limitações de espaço a que estamos vinculados para a apresentação pública deste documento.

CAPÍTULO I: Motivações para a elaboração de um projeto de intervenção social

1. Dados reais: uma primeira motivação

A confrontação com a realidade é a principal forma de identificar um problema possibilitando desse modo a elaboração de um plano para o combater.

Assistir ao aumento das possibilidades de se encarar índices de pobreza e exclusão, como se tem verificado no nosso país, mais do que na média Europeia, permitiu-nos questionar sobre que medidas de ação, dentro da área da intervenção, poderíamos tomar, procurando reduzir esses mesmos impactos e se possível alterar o percurso do nosso país.

É possível observar-se, a partir da leitura do Programa do XXI Governo Constitucional², referente a uma avaliação realizada entre os anos de 2011 e 2015, que o aumento das desigualdades sociais constituiu uma das principais preocupações: *“Entre 2011 e 2015, diminuiu a riqueza gerada no país, caiu o investimento, aumentou o número de desempregados e de jovens desempregados, perderam-se centenas de milhares de empregos. Reduziu-se o valor pago pelas prestações sociais, bem como o número dos seus beneficiários. Aumentou o risco de pobreza, em particular nas crianças, aumentaram as taxas de retenção e desistência no ensino básico. Intensificaram-se as desigualdades. As famílias viram os seus rendimentos descer e sentiram muito mais dificuldades em pagar os empréstimos contraídos, perdendo muitas a sua própria habitação, ao mesmo tempo que sofreram a maior carga fiscal de sempre. Faliram 44 empresas por dia. Emigraram mais de 350 mil pessoas.”* (Programa do XXI Governo Constitucional, 2015)

O Programa XXI do Governo Constitucional 2015-2019 apresenta algumas medidas e alterações que deverão ocorrer nos próximos anos. Algumas delas enquadram-se na nossa perspetiva, podendo este mesmo projeto servir de contributo ao programa.

Algumas medidas como o aumento dos rendimentos, a promoção do emprego e combate à precariedade são os principais tópicos *“A dignidade das pessoas tem que ser o valor central de uma sociedade decente. As pessoas são o primeiro e o mais importante ativo do país. Apostar na valorização do capital humano é condição primeira para um*

² Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/media/18268168/programa-do-xxi-governo.pdf>

país mais próspero. Por isso, o principal investimento de futuro é o investimento nas pessoas de diferentes gerações, proveniências e capacidades.” (Programa do XXI Governo Constitucional, 2015). Concordamos que o *investimento nas pessoas de diferentes gerações, proveniências e capacidades*, passa fundamentalmente pelo investimento a um nível formativo e escolar. O aumento dos rendimentos, a reposição de valores como a prestação de abono de família, o complemento solidário para idosos e o RSI, a revalorização do salário mínimo nacional³, assim como a renovação de outras políticas de mínimos sociais⁴, serão medidas benéficas para a diminuição das desigualdades sociais (diminuição da taxa de risco de pobreza e exclusão social).

Quanto à promoção do emprego, o programa propõe enfocar as políticas ativas no combate ao emprego jovem⁵ e de longa duração e apoiar a promoção de emprego em setores de bens transacionáveis bem como em outros setores geradores de postos de trabalho. Serão ainda lançados programas de apoio como o «contrato-geração», e outras que se comprometem a aumentar os postos de trabalho assim como diminuir a precariedade que se tem sentido. Estes fatores constituem fortes apoios ao nosso projeto auxiliando as famílias de onde o nosso público alvo é oriundo.

É defendido no mesmo plano do governo, a educação enquanto condição de empregabilidade e de competitividade e condição fundamental para a constituição de uma sociedade coesa e progressiva. (Programa do XXI Governo Constitucional, 2015, p. 101) A educação é uma necessidade fundamental, “...*são alicerces essenciais para o futuro das pessoas e do país (...) principal prioridade da política educativa a mobilização da sociedade portuguesa para um combate sem tréguas ao insucesso escolar,*” (Programa do XXI Governo Constitucional, 2015, pp. 101-102).

³ O governo propõe a seguinte trajetória para o aumento do Salário Mínimo Nacional (SMN): Em 2016 aumento para os 530euros; 557 euros em 2017; 580 euros para o ano de 2018, e atingindo os 600 euros em 2019.

⁴ Uma medida inovadora, e que nos parece fazer sentido, e com a importância necessária de destaque, trata-se do Complemento Salarial Anual, que procurará apoiar os trabalhadores que por auferirem baixos rendimentos, e que dada a precariedade laboral não são protegidos pelo subsídio de desemprego, estando colocados em situação de limiar de pobreza, serão “premiados” com este apoio.

⁵ É ainda distinguido no mesmo programa (Programa do XXI) que as medidas de apoio, por exemplo na camada mais jovem da nossa sociedade, deverão favorecer inserções sustentáveis, ao contrário do que tinha sucedido até agora (relembremos as formações modelares, os estágios profissionais, a contratação sobre medidas de apoio do IEFP, que têm se revelado alvo de vários estudos que admitem a utilização destas medidas em função de favorecimento das entidades contratantes e que em nada dignificam a classe de trabalhadores.)

Quadro 1: Medidas propostas pelo Programa XXI

- Mobilizar todos os agentes educativos, garantindo uma maior participação das diversas forças sociais nas decisões e na execução de políticas educativas, nunca prejudicando da autonomia técnica e profissional dos agentes educativos;
- Garantir a estabilidade do trabalho nas escolas, o que pressupõe reformas progressivas, planeadas, negociadas e avaliadas, e uma forte aposta na formação de professores;
- Centrar-se na escola e na sua organização, autonomia e iniciativa, para a identificação das estratégias mais eficazes;
- Garantir que todas as crianças têm direito a uma educação comum que seja um caminho de diversidades enriquecedoras e com apoios específicos adequados a diferentes necessidades.
- Assentar no reforço da qualidade do serviço público de educação, na qualidade e no sucesso das aprendizagens;
- Melhorar a qualidade do ensino através da progressiva redução do número de alunos por turma, do enriquecimento curricular e da escola a tempo inteiro;
- Estar articulado com o programa de combate à pobreza infantil e outros programas sociais. Para reduzir o insucesso escolar e garantir que todas as crianças e jovens cumprem os 12 anos da escolaridade obrigatória com sucesso e qualidade nas suas aprendizagens, o XXI Governo desenvolverá as políticas públicas abrangendo todos os ciclos e níveis de ensino, com especial incidência no ensino básico, com o objetivo de reduzir para metade o insucesso escolar neste ciclo.

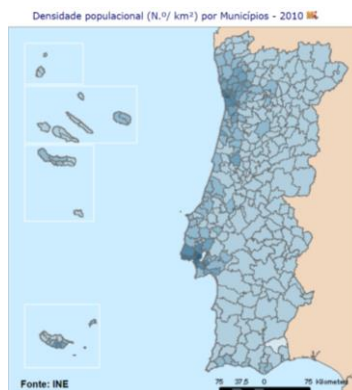
Fonte: Programa XXI do Governo Constitucional

Qualquer medida de atuação deverá partir do conhecimento do fenómeno, deverão também ser analisadas outras práticas, efetuadas ao nível nacional e internacional. É proposto, no Programa XXI do Governo Constitucional, várias atuações com o objetivo de combater o fenómeno do absentismo e do insucesso escolar (quadro nº1).

1.1. A realidade Portuguesa em números (Foco nos anos compreendidos entre 2010 e 2015):

Em Portugal habitavam em junho de 2016 cerca de 10.341,330 pessoas⁶, valor que reduziu significativamente desde os últimos censos, realizados em 2011, onde o valor se centrava em 10.557,560 pessoas. Quanto à densidade populacional é possível observar a maioria da população se concentra próxima das grandes cidades metrópoles (Porto e Lisboa) e apesar da figura seguinte ser referente ao ano de 2010 não se observam diferenças significativas nos anos seguintes, relativamente a este indicador.

Figura 1: Densidade populacional (Território Nacional)



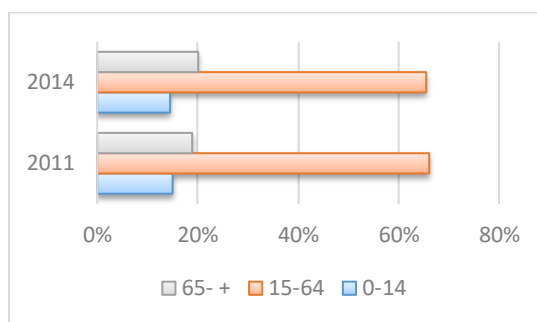
Fonte: INE

A partir da observação do gráfico seguinte verifica-se que o grupo de crianças (0-14anos) corresponde sempre a um valor mais reduzido da população e que tende a diminuir (15% no ano de 2011 e 14,5% no ano de 2014).

Para além disso, a soma dos valores da camada jovem e dos jovens pré-adultos (até aos 25 anos) correspondem a 25% do total da população (gráfico 2), representando $\frac{1}{4}$ do valor nacional total da população residente. Valor que tem, igualmente, vindo a decrescer desde o ano de 2010 (26,2%), uma redução significativa, sendo que em 5 anos, verificamos uma descida de -3,2% de habitantes residentes no nosso país com idade compreendida entre ao 0 e os 24 anos.

⁶ Dados recolhidos a partir do Instituto Nacional de Estatística (INE) decorrentes de uma última atualização a 6 de Junho de 2016.

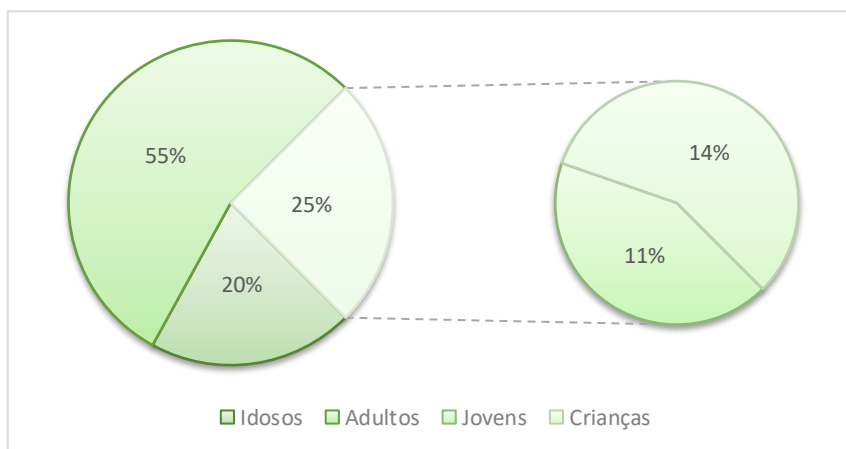
Gráfico 1: População residente por faixa etária (2011-2014)



Fonte: Adaptado PORDATA

Esta redução leva-nos a verificar outra preocupação relativamente ao índice de envelhecimento e permite a formulação de questões pertinentes como: Que consequências terá o país com a diminuição que se tem verificado, do número de crianças e jovens, residentes no nosso país? Que causas podemos encontrar para justificar este facto e que medidas criar para que seja possível altera-lo?

Gráfico 2: População residente por faixa etária (2015)



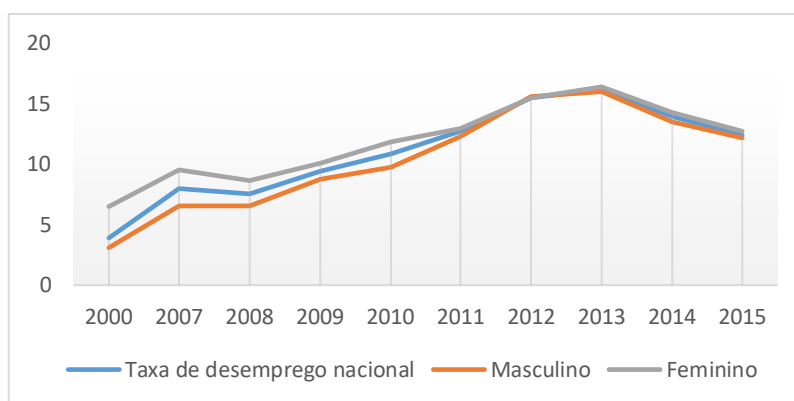
Fonte: Adap. INE; PORDATA

A partir da análise mais pormenorizada dos dados, verifica-se que é essencialmente desde o ano de 2008 que se observa o decréscimo dos valores quanto à taxa de natalidade. Este facto permite-nos estabelecer uma ligação direta com a crise financeira, desencadeada em meados desse mesmo ano e que teve impactos em todo o mundo, inclusive em Portugal.

Qualquer cidadão ao refletir sobre a situação nacional atual, verifica que, Portugal encontra-se numa situação de especial fragilidade, constituindo uma preocupação geral que atinge várias gerações.

Os atuais jovens adultos, preocupados com o desemprego, aquando a explosão da crise, tinham cerca de 18 anos e foram desde então abordados pelos *media*, familiares, instituições de ensino, e outros. Atualmente mesmo que um indivíduo não se encontre em situação de pobreza ou de exclusão social é também absorvido pela situação do país.

Gráfico 3: Taxa de desemprego nacional



Fonte: INE; PORDATA

A taxa de desemprego no nosso país atingiu em 2013 o valor mais elevado, de 16,2%. O que nos permite verificar que em cada 10 pessoas, uma média de duas apresentava maiores probabilidades de se encontrar em situação de desemprego.

É de fazer notar que em 2013 apenas 76,9% da nossa população se encontrava em idade ativa (entre os 15 e os 64 anos), dessa forma, o resto da população encontra-se dependente deste grupo, por questões financeiras, de produção, de venda de bens de materiais de consumo (assistência médica, educação, segurança (policias) etc.

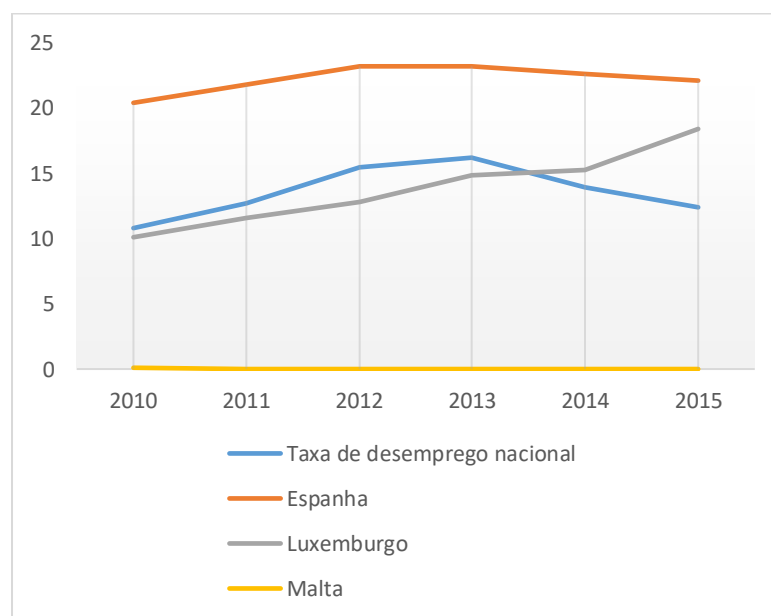
Ora, a partir do gráfico número 3 (Taxa de desemprego nacional), podemos verificar essa subida, desde o ano de 2008, apesar de também se observar que, a subida da taxa de desemprego é sentida a um nível gradual, apesar de menos acentuado, desde o ano 2000.

Verificamos, porém, nos últimos anos, uma descida do valor da taxa de desemprego, que nos leva a concluir um aumento de empregabilidade nacional. Os valores de 16,2% assinalados no ano de 2013 descem para 13,9% no ano seguinte e para 12,4% no ano de 2015.

Ao analisar estes valores não devemos desconsiderar que a integração em regime de estágio profissional e de formações é contabilizada enquanto inserção no mercado laboral. Dessa forma, o indivíduo que se encontra numa situação integrada, deixa de ser contabilizado como desempregado, o que na verdade, e na maior parte das vezes, não passa de uma integração a curto prazo ou de prazo determinado, revelando-se esses valores como inaplicáveis à realidade vivida⁷.

Numa breve comparação entre os dados nacionais e o resto da União Europeia, verificamos que o caso de Espanha, ao nível do desemprego se demonstra mais preocupante, contrariamente ao que ocorre em Malta, que nos apresenta valores de 0,0% e desemprego desde 2010 até 2015.

Gráfico 4: Taxa de desemprego nacional e relação com pior e melhor da U.E.



Fonte: INE; EUROFOUND

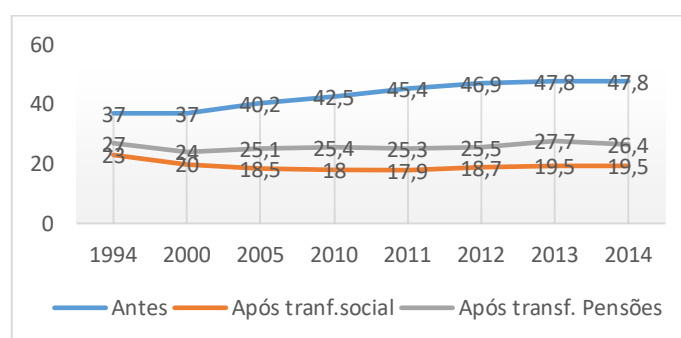
Concluimos que o problema do desemprego atingiu nos últimos anos, valores jamais imaginados e esse fator influencia diretamente as populações, ao nível económico, social e cultural. Visto que, a empregabilidade do indivíduo não se trata apenas da obtenção de dinheiro para o consumo e usufruto de bens, mas contabiliza principalmente

⁷ Outra intrigante observação é a taxa de desemprego com enfoque nas diferenças de género (ver novamente gráfico 3). Verifica-se que as mulheres apresentam sempre maior dificuldade de empregabilidade, pelo menos até meados do ano de 2011, ano em que os valores se aproximam⁷ e nos permite constatar uma igualdade de género na taxa de desemprego.

na sua relação com a sociedade onde está integrado. A relação do ser humano com o mundo onde habita passa também por se relacionar diretamente com o mundo laboral.

A questão do desemprego torna-se ainda mais preocupante quando a associamos à taxa de pobreza e exclusão social, que a par como os níveis de desemprego, têm vindo a aumentar.

Gráfico 5: Taxa de Risco de pobreza e exclusão social; antes e após as transferências sociais



Fonte: INE; PORDATA; Eurostat

O aumento do desemprego diminui o acesso às necessidades e oportunidades, assim como ao consumo de bens e serviços, e dessa forma, ao aumento do número de pessoas em risco de pobreza e/ou exclusão social. Considerando os dados publicados, verificamos que 27,5% da população nacional se encontra, no ano de 2014, em risco de pobreza e/ou de exclusão social⁸, estando incluídos nesse mesmo grupo, pessoas que já recebem algum tipo de apoio social⁹ (gráfico 6). Concluimos a partir da leitura do gráfico 5, que ambos os apoios existentes permitem a redução dos valores, especialmente quando se trata de apoios sociais.

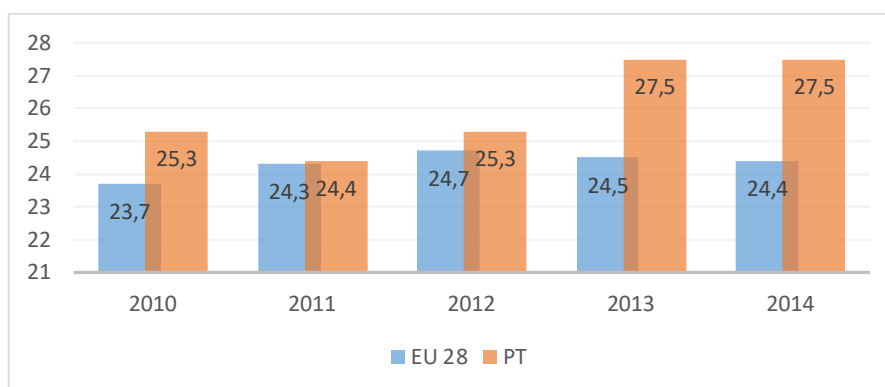
Em comparação com o resto da Europa, Portugal encontra-se sempre acima dos valores da média Europeia (EU 28¹⁰), relativamente ao risco da população se encontrar em situação de pobreza e exclusão social (gráfico 6).

⁸ São considerados estes dados, pessoas que apresentam um rendimento disponível equivalente ou abaixo do considerado limiar de risco de pobreza (correspondente a 60% do rendimento mediano nacional e sendo o cálculo efetuado após as transferências sociais).

⁹ Uma reportagem publicada a 2 de Junho de 2014 pela RTP, e disponibilizada no website oficial (<http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=742059&tm=8&layout=122&visual=61>) apresenta a situação que coloca à época, uma de cada quatro crianças em risco de pobreza.

¹⁰ Correspondente à média Europeia com os seus 28 países constituintes.

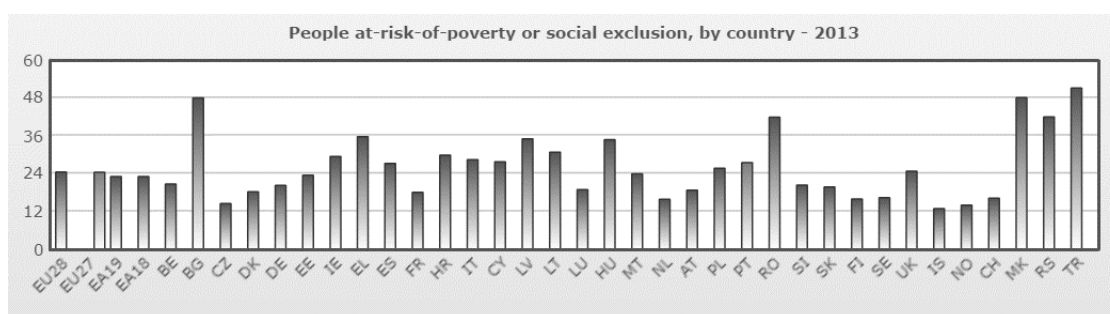
Gráfico 6: População em risco de pobreza e exclusão social (2010-2014)



Fonte: Adaptado INE; Eurostat

Situando-se no ano de 2013, em vigésimo primeiro lugar (21º) em 33 países europeus, o que comprova, mais uma vez que ainda estamos longe dos valores desejáveis a atingir de acordo com a média europeia (24,3% no ano de 2014)¹¹.

Figura 2: População em risco de pobreza ou exclusão social (por país) 2013



Fonte: Europa 2020¹²

Apenas será possível a redução das desigualdades sociais quando a taxa de risco de pobreza e exclusão social diminuir igualmente. O que estes dados exprimem é que a precariedade da realidade nacional influi ao nível social e tem repercussões diretas, ao nível da educação, cultura e da saúde. Estas condições desequilibradas impedem a equidade social desejável e são a principal causa para a criação e reprodução destes grupos de risco desfavorecidos.

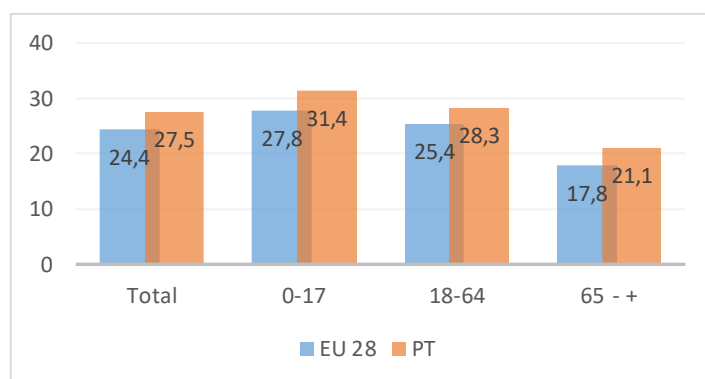
¹¹ Em anexo é acrescentada uma lista da população em risco de pobreza e exclusão por país onde os valores são facilmente identificados (*anexo 1: Lista da população em risco de pobreza/exclusão social por país*).

¹² Disponível no website oficial do programa 2020: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/portugal/progress-towards-2020-targets/index_pt.htm

Ainda relativamente à população em risco de pobreza e exclusão social, verifica-se que o grupo de crianças e jovens são os mais afetados pela crise. Em Portugal, no ano de 2015, verifica-se que 31,4% das crianças e jovens entre os 0 e os 17 anos encontravam-se em risco de pobreza e exclusão social.

Concluimos que quanto maior for a taxa de risco de pobreza e exclusão social, maior será a dificuldade sentida para os grupos de risco em alcançar o acesso às legítimas condições básicas de vida. Todavia, tal como refere Alice Duarte (2009)¹³, mais do que o acesso a essas condições é ainda importante possibilitar às minorias em exclusão, o acesso aos outros bens de consumo que favorecem a integração. Já não se trata de sobreviver, mas sim de viver melhor.

Gráfico 7: População em risco de pobreza/exclusão social (faixa etária)



Fonte: EAPN¹⁴ ; Eurostat

Este pensamento não é primórdio, conhecem-se já vários estudos de áreas como a Sociologia, Psicologia, Ciências Humanas, que preocupados com a situação atual do nosso país, e de outros em situações semelhantes, procuram analisar o problema, identificando para além das causas, as suas influências futuras.

Consideramos que para que surtam efeitos visíveis, perante a problemática supracitada, o alvo primordial deverá ser a camada mais jovem, por forma a que as mudanças ambicionadas sejam intrinsecamente aceites desde a mais tenra idade. Sabemos, contudo, que a problemática sendo demasiado profunda e vasta,

¹³ É considerado pela autora Alice Duarte, *Experiências de consumo*, o consumo enquanto um meio, que emergem a tríade-analítica de consumo-identidade-sociabilidade.

¹⁴ A partir do documento partilhado online: file:///C:/Users/Hp%2013%20u002np/Downloads/Indicadores%20sobre%20a%20pobreza%20UE_PT_Abril_2015.pdf

obrigatoriamente levará anos, e quem sabe mesmo décadas, para que surtam de facto efeitos concretos. Expectamos por uma nova geração, visionária e crítica, de futuros organizadores, defensores e lutadores do equilíbrio social.

Por conseguinte, é crucial, hoje, questionarmo-nos sobre quem são esses jovens, que ideologias, ensinamentos e valores temos para lhes transmitir para que a mudança social desejada, ocorra finalmente.

Estando dependente do contacto com os outros, pensar sobre o desenvolvimento e construção da personalidade individual torna-se, indubitavelmente, fundamental. Consentindo que o ser social não se constrói sozinho e que a sua orientação social está intimamente envolvida com a ação social “...*toda a maneira de pensar, de ser, de agir cuja orientação se estrutura segundo modelos que são coletivos, quer dizer, que são partilhados pelos membros de uma qualquer coletividade de pessoas.*” (Rocher, 1989, p. 43).

Esta premissa, apenas reforça a ideia de que toda a sociedade terá influência na continuidade dela própria, sendo exequível uma transformação. Porém, é preciso destacar e dar ênfase aos conceitos e orientações legados, visto que inconscientemente, quer em pensamentos quer em sentimentos, obedecemos a linguagens, conceitos, ideias que também nos foram fornecidas pela sociedade e pelos grupos onde crescemos e vivemos (Rocher, 1989).

Ora, se pretendemos uma mudança, não basta mudarmo-nos a nós mesmos, esse é um princípio sim, mas temos também de propor a mudança ao próximo, permitindo e aceitando sempre o livre-arbítrio. Conscientes de que: “...*uma pessoa age em cada momento com a sua personalidade total, quer dizer, com o seu temperamento, os seus caracteres hereditários, o seu aparelho neurofisiológico, e também com todas as experiências vividas desde o nascimento e os traços que lhe ficaram dessas experiências.*” (Rocher, 1989, p. 32)

Consequentemente, enquanto responsáveis e cientes do nosso legado, devemo-nos questionar sobre que futuro pretendemos (re)construir? Como agir em conformidade com o que pretendemos? Para além disso, mais importante do que dar uma resposta, como permitir que a (re)construção seja feita com base num percurso comunitário, recetivo e valorizando todas opiniões?

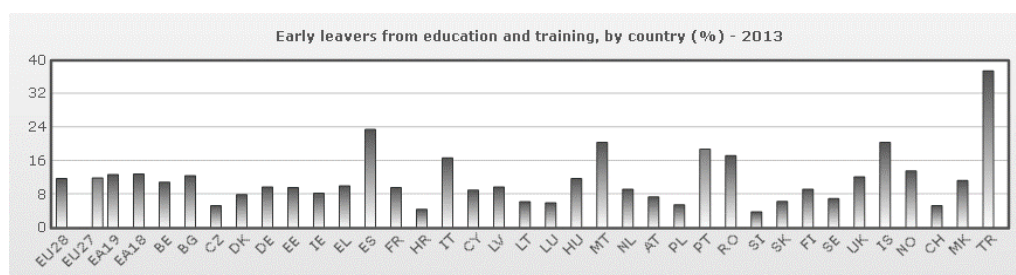
A obrigatoriedade da instituição escola permite reunir crianças e jovens cujas personalidades ainda estão em construção, motivo pelo qual consideramos que seja o

lugar ideal e habilitado, capaz de inicial a alteração de valores, como os da pobreza e exclusão social.

Conscientes desta realidade e analisando os gráficos seguintes (figura nº3/4/5) foi permitido chegar a diversas considerações.

Em primeiro lugar, e partindo dos dados fornecidos pelo website oficial do programa Europa 2020 verificamos que Portugal se encontra em quarto lugar nos 33 países da Europa¹⁵, numa tabela que expressa a desintegração escolar precoce (Figura nº3). E quando nos referimos a desintegração precoce do sistema de ensino usamos a mesma definição que foi definida pelo programa 2020 definida pela *EU Labor Force Survey (LFS)*: Jovens entre os 18 e os 24 anos que ainda não terminaram o ensino obrigatório e que não se encontram inscritos em nenhum sistema de ensino.

Figura 3: Portugal e a Europa, desintegração escolar precoce (2013)



Fonte: Europa 2020

Em segundo lugar, foi possível verificar que indivíduos com menor escolaridade têm maior dificuldade de empregabilidade¹⁶. Apesar de se verificar uma descida na taxa de desemprego, alargada a todos os níveis de escolaridade, essa redução verifica-se a partir do ano de 2013 e deve-se aos apoios nacionais criados; como é o caso da criação de novos benefícios fiscais para empresas que contratam pessoas em situações mais desfavorecidas, assim como a integração dessas mesmas pessoas em cursos e formações modelares, criadas pelo(IEFP¹⁷- Instituto de Educação e Formação Profissional- (Fortuna, 2014).

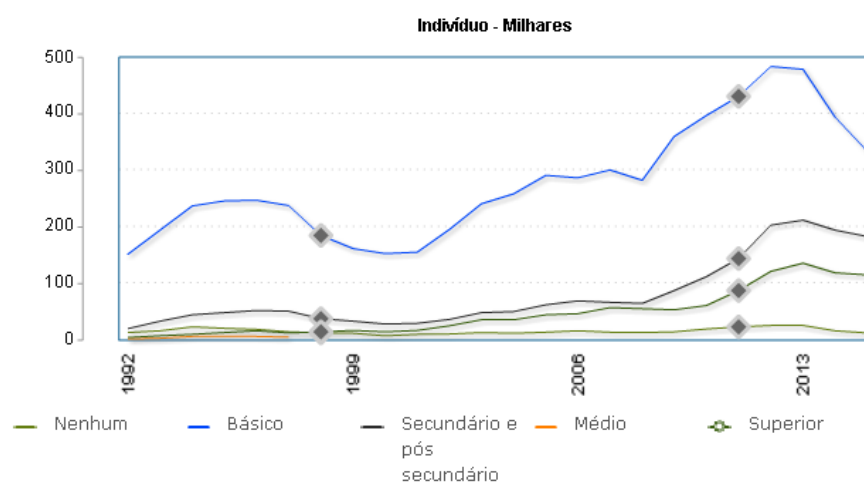
¹⁵ Dados relativos ao ano 2013/ retirados do website Europa2020: Informação disponível em: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/portugal/progress-towards-2020-targets/index_pt.htm

¹⁶ Segundo a fonte PORDATA (que adaptou dados do INE) verifica-se que no ano de 2015 51,7% dos desempregados tinham completado apenas o ensino básico, este número reduz na medida em que o grau de ensino aumenta, completando 28,4% para o ensino secundário e 17,8% para o ensino superior.

¹⁷ Estas formações, para além de possibilitarem aos indivíduos de adquirir uma maior qualificação escolar, quando integrados numa ação de formação, são contabilizadas pelo IEFP, como utentes “integrados”,

Apuramos que os indivíduos apenas possuidores do ensino básico (linha azul) representam uma taxa de desemprego muito superior aos que detêm níveis secundários, pós-secundários concluídos (linha verde), distância que se acentua ainda mais nos portadores dos cursos superiores. “... *as baixas formações escolares continuam a estar estreitamente associadas a trajetórias profissionais menos qualificadas, que frequentemente se traduzem em maior propensão para situações de precaridade laboral e desemprego.*” (Fortuna, 2014, p. 183)

Figura 4: População desempregada: total e por nível de escolaridade completo (PT)



Fonte: PORDATA

A elaboração deste estudo concentrar-se-á apenas nos jovens entre os 10 e os 19 anos, faixa etária correspondente no ano de 2015 a 10.6% da população residente (cerca de 1.097,9 aos milhares). Evidentemente que falar neste grupo obriga-nos a refletir também sobre as famílias, sociedade e outros meios onde estão integrados.

O conceito de abandono escolar precoce adequa-se a realidades diferentes. Indicadores como o meio social ou outras situações individuais influenciam a aprendizagem. O relatório *Eurostat Early School Leaving* (EUROSTAT, 2015) aponta para a taxa de abandono escolar precoce em toda a Europa, inclusive Portugal, país que

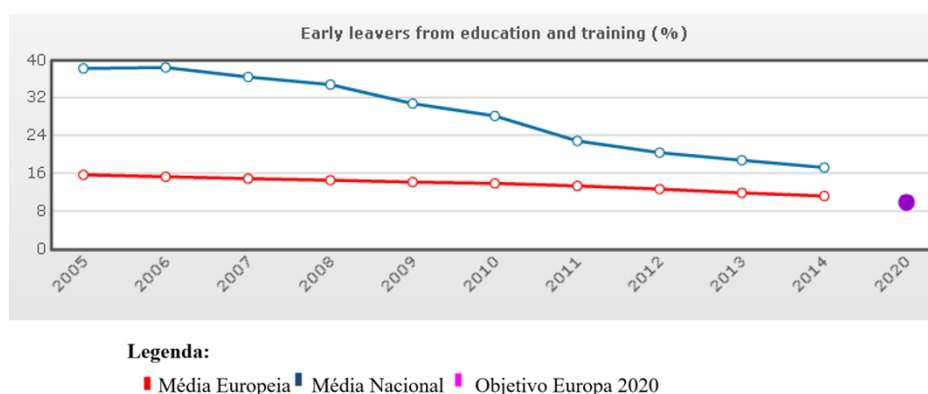
deixando desse modo de contabilizar para a taxa de desemprego nacional. Consideramos, portanto que o apuramento destes valores, requerem uma nova avaliação e análise, por verificarmos que apesar da sua integração em formações, os mesmos não se encontram integrados numa situação laboral e nada comprova que após o término da primeira, serão posteriormente integrados.

Encontramos no portal do INE, uma tabela que apresenta estimativas do número de pessoas que se encontram desempregadas mas a frequentar atividades de educação e formação: Em 2011, 19,3%; 2012, 17%; 2013, 15,5% ; 2014, 15,8%; 2015 , 14,7%.

continua acima da média. Foi desenvolvido no programa *Estratégia Europa2020*, um plano de ação que ambiciona a alteração destes valores, pretendendo uma redução global de 10% do abandono escolar até 2020, para contrariar os *Early School Leaving* possibilitado o ‘*crescimento inteligente*’ e ‘*inclusivo*’.

Verifica-se ainda, uma redução, desde 2006, do número de jovens que não concluiu a escolaridade obrigatória, apesar de esses valores ainda se manterem afastados dos 11,9% da média europeia, registados no ano de 2013 (figura 5).

Figura 5: Taxa de desintegração precoce do sistema escolar (Europa/Portugal)



Fonte: Adaptado Europa 2020

No que concerne o abandono precoce da educação e formação (Figura nº5: Taxa de desintegração precoce do sistema escolar), denota-se uma significativa redução de 28,3% do ano 2010 contra 13,7% no ano de 2015. Parece-nos evidente, considerar estes valores como uma positiva ocorrência, tendo-se verificado uma redução de 14,6% na taxa de abandono escolar precoce.

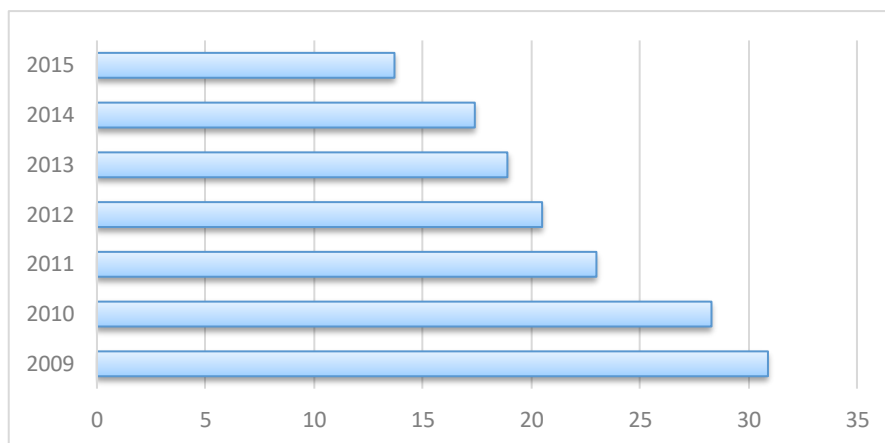
Contudo, ainda aquém das expectativas e resultados Europeus que apontam para o programa 2020, onde se pretende que a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação seja inferior a 10 %¹⁸.

O que representa que em cinco anos (de 2015 a 2020) teremos de reduzir cerca 3,7% do valor nacional a fim de atingir o objetivo proposto pelo programa 2020.

¹⁸ Disponível no website da Direção Geral do Ensino Superior:
<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%3%A3o+Europeia/Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+2020/>

Como consta, no gráfico abaixo, 13,7% dos matriculados no ano de 2015 abandonaram o sistema de ensino antes de completar a escolaridade obrigatória (12º), sendo na maioria, indivíduos do sexo masculino¹⁹.

Gráfico 8: Abandono escolar precoce (valores nacionais 2009-2015)



Fonte: Adaptado INE; PORDATA

Seguramente, decisores políticos, educadores e outros têm vindo a questionar-se quanto às reais possibilidades de alteração desses mesmos valores, e o programa 2020 à semelhança de outros é a prova dessa preocupação.

Como poderão, dando continuidade a um sistema de ensino dentro das suas missões e valores, promover uma melhoria de qualificações e reduzir a sua taxa de absentismo?

Face a este questionamento inumerável existem respostas infinitas.

Em Portugal e procurando equiparar-se à União Europeia, pela aproximação de taxas e valores, foi definido, como meta educativa para o programa Europa 2020, uma redução para 10% de absentismo²⁰.

Ambicionamos que o nosso projeto, possa ser útil no alcance dessa meta estabelecida, podendo mesmo vir a ser *apadrinhado* pelos tutores das medidas propostas para o cumprimento desse objetivo.

¹⁹ Seria pertinente questionarmo-nos quanto às razões que levam o género masculino a deter uma maior taxa de abandono escolar precoce. Será que a ligação escolar é mais dificultada para este sexo, poderá significar uma relação mais próxima com o mercado de trabalho por parte deste género? Ou serão questões de ordem socioculturais.

²⁰ Para além da redução da taxa de absentismo, a comissão Europeia apresenta alguns objetivos que fazem parte do Programa XXI e são do nosso interesse: número 8 “*promover o emprego; apoiar a mobilidade laboral*”, o nº9 “*promoção a inclusão social; combate à pobreza*” e o nº10 “*investimento no ensino, nas competências e na aprendizagem*”.

Já foi notado que os baixos valores dos níveis de educação no nosso país exercem uma grande influência na taxa de empregabilidade pelo que deveriam ser criadas medidas que permitissem a sua alteração.

Acreditamos piamente, que a alteração dos níveis de qualificação e formação dos indivíduos permitirá um melhor acesso ao emprego, mais qualificado e mais bem remunerado (Fortuna, 2014). Desse modo assistir-se-á à redução nas taxas de risco de pobreza e exclusão social, melhorar-se-á a qualidade de vida, devendo ser esse o principal objetivo de todos os indivíduos de uma sociedade.

Esta é a nossa principal motivação, permitir e possibilitar a educação e formação a todos, “*A educação e a formação profissional assumem atualmente um papel de grande relevância na preparação das pessoas para a inserção ou reinserção no mercado de trabalho (...)*” (Portaria n.º 256/2005), apoiando dessa forma a democratização do ensino não influenciado e estimulando, do mesmo modo, a sociedade para o seu investimento na formação enquanto uma etapa decisiva para a criação de um projeto de vida. Esta consideração tem em vista a integração no mercado de trabalho ou continuidade no sistema educativo, reduzindo as taxas de absentismo e abandono escolar, promovendo igualmente o sucesso escolar e um ensino humanizado.

A aquisição de todo o tipo de conhecimentos diz respeito aos “*...ingredientes fundamentais da capacidade coletiva de responder a dinâmicas de uma sociedade em rápida e permanente mudança económica, laboral, tecnológica e sociocultural.*” (Fortuna, 2014, p. 13).

Munidos desses conhecimentos, os cidadãos tornar-se-ão conscientes e seguros dos seus deveres e direitos cívicos, da importância da aprendizagem ao longo da vida, elementos fundamentais para que se tornem seres independentes, autónomos, livres de pensar, valorizando o próprio livre-arbítrio.

Concordamos que as divergências políticas, as diversas opiniões sobre as realidades existentes e as diferentes prioridades entre os decisores, atrasam a aplicação de medidas. “*Os debates sobre a permanência da moeda única, sobre as ajudas externas aos países mais pobres e a falta de consenso entre os Estados membros sobre estes e outros assuntos, põe em risco os ideais que estiveram na origem da União Europeia.*” (EAPN, 2014, p. 2)

Atualmente em Portugal o desemprego parece ser a maior razão pela qual os jovens se sentem desmotivados, levando-os ao abandono escolar. Contudo, outras situações acrescem a esta problemática. “*O abandono escolar está associado ao*

desemprego, à exclusão social e à pobreza. As razões que levam alguns jovens a abandonar prematuramente o ensino ou a formação profissional são variadas: problemas pessoais ou familiares, dificuldades de aprendizagem ou situação socioeconómica precária. A forma como o sistema de ensino está organizado e o ambiente de cada estabelecimento de ensino constituem igualmente fatores importantes.” (Comissão Europeia)

Uma gravidez na adolescência, uma doença, a integração num emprego²¹, agregados familiares de baixos recursos e/ou onde exista um historial de desemprego, agravam a situação e tornam o fenómeno do abandono escolar precoce ainda mais complexo, principalmente quando estas situações ocorrem em simultâneo.

Segundo os dados do INE, em Portugal, a taxa de abandono ainda apresenta diferenças significativas que comprovam a existência de desigualdades regionais.

As Regiões autónomas dos Açores e da Madeira apresentam uma taxa muito acima da média (observa-se ainda uma diferencia acentuada entre os valores dos géneros), seguindo-se a região do Norte, que em território continental, apresenta os dados mais elevado (21,3%), seguindo-se a região do Algarve (20,2%) e Lisboa (20,1%). Destacam-se positivamente as regiões do Centro e do Alentejo que apresentam uma diferença de, respetivamente 2,1% e 1,4% relativamente à média nacional.

Figura 6: População nacional entre os 18 e 24 anos que não completou o ensino secundário (2012)

	Total	Homens	Mulheres
Norte	21,3	28,3	14,0
Centro	18,7	24,7	12,3
Lisboa	20,1	26,2	13,8
Alentejo	19,4	24,2	14,2
Algarve	20,2	22,9	17,3
R. Autónoma dos Açores	34,4	40,5	28,0
R. Autónoma da Madeira	29,0	37,4	20,1
Portugal	20,8	27,1	14,3

Fonte: Observatório das Desigualdades²²

Como verificado na figura 1, as regiões Lisboa e Porto são as que apresentam maior densidade populacional e no caso da região e Área Metropolitana do Porto, que

²¹ Surgidas por vezes, através de um estágio curricular ou profissional.

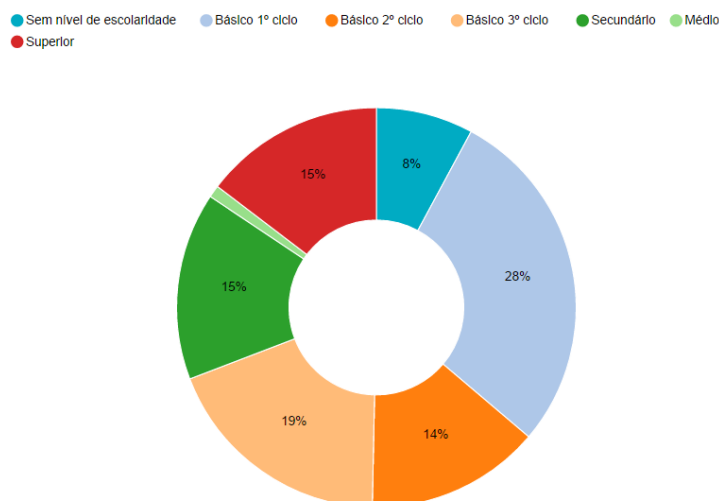
²² Para a concretização deste quadro tiveram por base dados partilhados pelo INE. Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>

constituem o núcleo estrutural da região Norte²³, segundo os censos de 2011, a sua população habitante, correspondia a 37% da população total nacional continental.

A proximidade geográfica e a análise de dados que identificam a região do Norte como sendo um dos locais de maior absentismo e desqualificação escolar, foram as principais causas que nos levaram a seleccionar esta área geográfica para realizar a investigação.

Relativamente à população da AMP, verifica-se que em 2011, 69% da população abandonou o sistema de ensino sem completar o ensino secundário, e que 8% da população ainda não havia completado, até à data, nenhum nível de ensino.

Figura 7: Índice de Escolaridade máxima da população na AMP (população com mais de 15anos)



Fonte: Portal AMP²⁴, 2011

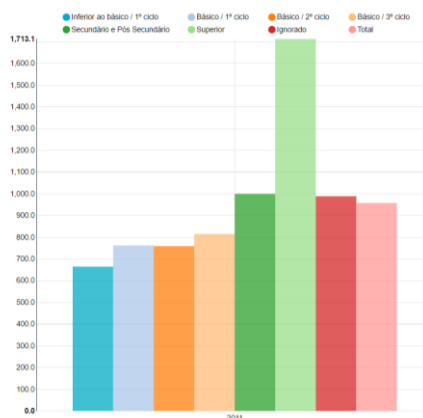
Outro gráfico partilhado pelo Portal oficial da AMP, apresenta-nos dados, também relativos ao ano de 2011, que nos permitem concluir mais uma vez que, quanto maior for o nível de escolaridade do indivíduo maior será o valor dos seus rendimentos.

²³ A região Norte (NUT II), corresponde a cerca de 24% do território nacional continental e inclui os seguintes distritos: Viana do Castelo, Braga, Porto, Vila Real e Bragança; e uma parte a norte dos seguintes: Aveiro, Viseu e Guarda.

²⁴ Disponível em : http://portal.amp.pt/pt/4/stats/educacao/14/#FOCO_4

A maior diferença verifica-se entre quem concluiu o ensino superior e os que não realizaram nenhum nível de ensino²⁵, a diferença entre a média dos rendimentos ronda os 1.048,3 euros.

Figura 8: Nível de escolaridade e rendimentos na AMP



Fonte: Portal AMP, 2011

Essencialmente, por se ter verificado que o nível de ensino constitui uma condicionante na obtenção de emprego (quanto maior for o nível de ensino menor é a probabilidade de o indivíduo se encontrar desempregado) e na obtenção de um melhor salário (quanto maior foi o nível de ensino maior é o nível de rendimentos) pretendemos criar um projeto que visa apoiar o aumento das taxas de qualificação e redução do absentismo escolar nacional.

A constatação dos anteriores indicadores, permitiram-nos concluir, que urge encontrar medidas, de fato interventivas, capazes de encontrar soluções concretas e viáveis que possibilitem a sua alteração.

Escolhemos incidir sobre a área do Grande Porto (Distrito e AMP) que abrange um total de 24 municípios pelas seguintes razões:

- Proximidade com o local;
- Observação de valores percentuais; A quantidade de dados percentuais constitui valor representativo para a elaboração de uma investigação; as qualidades dos valores

²⁵ A partir dos dados no INE, verificamos que na região Norte (dados de 2011) 10,3% da população com mais de 15 anos não auferem nenhum nível de estudos. A região do Alentejo por sua vez apresenta uma taxa maior, de 15,5% ao contrário da Área Metropolitana de Lisboa com apenas 7,0%. De qualquer modo, na região Norte 29,7% da população concluiu o ensino básico (1º ciclo) e apenas 12,0% terminou o ensino superior (não sendo distinguidas os diferentes ciclos de ensino superior).

verificados revelaram-se, à escala nacional prioritários (após os arquipélagos, o distrito do Norte apresenta o maior número de jovens entre os 18 e os 24 anos que ainda não concluíram o ensino secundário- *figura 6*)

- Existência de diferentes regiões na AMP (variedade de situações – diversidade);
- Segundo centro populacional que regista maior quantidade de habitantes;
- Proximidade benéfica da localidade com infraestruturas, entidades;

O facto de a AMP integrar a minha área de residência e também ser o local onde a faculdade se insere, facilita a pesquisa quer pelo acesso a informação, quer pelas questões de disponibilidade, deslocação e despesa. Desde o início, uma das nossas prioridades foi, sempre que possível, conhecer o espaço e os indivíduos relacionados com os projetos, favorecendo a relação de proximidade o desenvolvimento da investigação.

No desenvolvimento da investigação verificamos que a análise de 24 concelhos, tornaria o nosso estudo idealista e por essa razão, decidimos seleccionar os municípios em função das respostas apresentadas (ver Segunda Parte do trabalho no capítulo 2: As Câmaras municipais).

É do nosso interesse que os municípios seleccionados pertençam não só ao distrito (18 municípios) e área metropolitana (17 municípios) como pertençam ainda à Rede Social²⁶ e às Cidades Educativas²⁷. Desse modo a nossa investigação centrar-se-ia em apenas nos seguintes dos municípios: Gondomar; Matosinhos, Porto, Santo Tirso e Valongo.

“Ao litoral povoado, próspero e desenvolvido, opõe-se um interior despovoado, pobre e subdesenvolvido. As duas realidades são diversas, incomparáveis e requerem soluções adequadas às especificidades locais.” (Ferreira M. R., 2016)

Relativamente às diferenças geográficas (clima, relevo, solo, demografia, etc.) e aos diferentes estádios de desenvolvimento económico, social, cultural, estes cinco municípios apresentam outros fortes fatores diferenciadores, que não podem deixar de ser referidos.

No que diz respeito aos transportes públicos, verifica-se uma escassa resposta por parte do serviço público, para além da baixa frequência e qualidade, existentes entre os

²⁶ Em anexo apresentamos uma pequena reflexão sobre a Rede Social (*Anexo nº2: Rede Social*)

²⁷ Há semelhança do anterior é incluído em anexo uma reflexão sobre as cidades educadoras (*Anexo nº3: Cidades Educadoras*)

municípios da AMP e o centro (porto). Concluímos que as ligações de carácter regional não são capazes de responder totalmente a necessidade dos cidadãos²⁸.

A observação e análise de dados reais e a verificação de que a mesma condiciona o indivíduo ao longo da vida, foi o que nos motivou e influenciou para a seleção da área/temática de investigação: Educação e Formação. Seguidamente irá ser definido o público-alvo, com o qual pretendemos intervir primeiramente.

2. As crianças e os Jovens: uma segunda motivação

“As crianças não representam apenas pessoas que vivem a sua vida, num dado momento. Enceram em si um passado que traduz a história de um país, de uma nação, de uma família e, de modo geral, de uma sociedade e da sua evolução, e, simultaneamente, um futuro que se constrói no presente, passo a passo, e que delimitará, não apenas o percurso de vida de cada uma delas, mas dos vários grupos e ecossistemas a que pertencem. As crianças determinam, de igual modo, a composição do tecido social de uma dada comunidade e, a um nível mais alargado e a longo prazo, o destino coletivo da Humanidade.” (Cordeiro, 2015)

No contexto literário, o autor, Philippe Ariès, apresenta a ideia de infância como conceito assomado em meados do século XIII, *“Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam a uma idade privilegiada e a uma periodização particular da vida humana: a juventude é a idade privilegiada do século XVII, a infância, do século XIX, e a adolescência, do século XX”* (Ariès, 1981)²⁹.

Do mesmo modo, através da observação da pintura e do desenho, é possível identificar esta ideia, sendo confirmada, em meados do século XVI³⁰, a existência de registos de crianças desenhadas, correspondendo ao aparecimento do retrato da *criança*

²⁸ Esta análise partiu da observação do diagnóstico do município (quando existente) ou da reunião realizada com o responsável do departamento municipal de serviço social. Este assunto encontra-se desenvolvido no *Capítulo III*, correspondente à Investigação.

²⁹ Philippe Ariès (Blois, 21 de julho de 1914 – Paris, 8 de fevereiro de 1984: corresponde á época medieval) um importante historiador francês que aborda temas como a família e infância.

³⁰ É também verificado no século seguinte -XVII- um grande número de retratos de crianças isoladas (até então só visível em campas- concretizadas, por desejo dos pais e interesse de artistas) sendo esta atitude prolongada até aos dias de hoje, perdurando e reproduzida, enquanto fotografia.

morta³¹. Este facto pode ser visto como um resultado do progresso da identidade da criança perante a sociedade, deixando o falecimento da mesma, de ser considerada uma perda inevitável (Ariès, 1981).

A discrepância entre os séculos apresentados anteriormente é, segundo a nossa perspetiva, uma condição existente até aos finais do século XIX e inícios do século XX, períodos nos quais as influências da globalização³² já se prenunciavam.

A nível nacional³³, a Comissão de proteção de jovens e crianças em risco (CNPCJR) define que “*Criança é todo o ser humano menor de 18anos, salvo se, nos termos de lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo*” (Art.1º da CDC)³⁴, assim como a nível mundial, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* fala da falta de maturidade física e intelectual das crianças e jovens que os colocam numa situação sujeita de proteção e de cuidados especiais desde o seu nascimento³⁵.

Infelizmente, apesar de unidades nacionais e mundiais³⁶ divulgarem este direito, muitos países ainda não o aceitam³⁷, espera-se que da constante evolução, seja praticado este saber/direito tal como tem ocorrido nos países onde as crianças já são têm sido alvo desta preocupação desde há mais tempo.

Estamos de acordo que “*Assegurar o bem-estar a todas as crianças é a única forma de lhes garantir o respeito pelo direito ao exercício efetivo da sua cidadania.*” (Silva J. A., 2007), proferido por António Vieira da Silva³⁸, preocupado com o assunto relativo as crianças e jovens.

³¹ Termo utilizado no desenho para representar crianças, nessa época. Geralmente utilizada em campas fúnebres, mais tarde substituído pela fotografia.

³² Consciente da existência de benefícios e malefícios, resultantes do fenómeno da globalização, não será nossa intenção desenvolver o tema neste documento. Todavia, definimos que a globalização é um fenómeno impulsionado pela diminuição das distâncias entre os indivíduos (tanto pela evolução dos transportes, que permitiu a redução das despesas, como pela evolução do tipo de comunicações efetuadas), permitindo a aproximação dos países que ocorre a vários níveis, como: económicos, culturais, sociais e políticos.

³³ É de referir que outros países, apresentam diferenças na idade limite para considerar ser ou não criança.

³⁴ Definição coincidente com a lei portuguesa, já que, pela mesma, é considerado menor de idade, quem não tiver atingido os 18 anos (artigo 122.º do Código Civil).

Ao atingir a maioridade o jovem adquire plena capacidade de exercício de direitos e fica habilitado a reger a sua vida e a dispor dos seus bens (artigo 130.º do Código Civil).

³⁵ Este reconhecimento é proclamado na Declaração de Genebra dos Direitos da Criança em 1924, adotado e proclamada pela Assembleia Geral da ONU, na sua resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948, e finalmente publicada no diário da república, I Série A, n.º 57/78 de 9 de Março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros

³⁶ Como por exemplo a UNICEF- United Nations Children's Fund-

³⁷ Criando discussões e polémicas a vários organismos, podemos relembrar um recente caso, a mutilação genital feminina, realizada em algumas partes do globo (correspondendo atualmente a cerca de 40 países), que por contextos culturais e religiosos, é de uma perspetiva ocidental uma prática nociva constituinte de um obstáculo “*ao pleno exercício da cidadania e à realização da igualdade (...)*”

³⁸ Ministro do trabalho e da solidariedade social em Portugal

Como um exemplo de alterações ao longo do tempo, mesmo em países onde este grupo é vista como uma preocupação, podemos expor o caso nacional. Assistimos a constantes alterações na área da infância que, conseqüentemente, foram influências, causas de alterações/ consciencialização da própria da sociedade. Estas transformações que ocorreram, tanto a nível demográfico como socioculturalmente levaram a que a criança se protagonizasse positivamente na família contemporânea, por outro lado, verificam-se excessos como apontado na obra *O pequeno ditador*³⁹.

No entanto, um dos paradoxos na área da infância são os casos de violência intrafamiliar (ou violência doméstica, termo mais utilizado em Portugal⁴⁰), que pelo número excessivo de casos, são hoje vistos como um problema social.

Os maus tratos infantis e violência doméstica foram abordados a partir da década de 60 e explorados por alguns autores, ganhando importância em Portugal apenas em meados dos anos 80, contudo, a mudança ocorreu essencialmente no meio escolar. Anteriormente, as medidas de proteção social relativas à proteção da criança, apenas se verificavam nos casos de abandono, sendo a maioria institucionalizada⁴¹.

2.1. Crianças e Jovens em risco ou em perigo

“Nem todos os riscos para o desenvolvimento da criança legitimam a intervenção do Estado e da sociedade na sua vida e autonomia e na sua família. Limita-se, assim, a intervenção às situações de risco que ponham em perigo a segurança, a saúde, a formação, a educação ou o desenvolvimento da criança ou do jovem” (Ramião, 2006)

³⁹ O autor Javier Urras, no seu livro *O pequeno ditador* apresenta um objeto interessantíssimo sobre este grupo de crianças e jovens, que podendo ter sido também anteriormente vítimas de violência, são neste momento agressoras. A entrevista realizada ao mesmo autor por Sofia Barrocas em *TodasAsPalavras*, apesar de simplificada, apresenta já a possibilidade dramática “(...) *pequenos ditadores serão um problema social*”

⁴⁰ A APAV- Associação de apoio á vítima, é uma das que se encontra neste momento, a trabalhar nesta área de apoio, tendo surgido apenas em 1990 e apresenta um site oficial onde é já visível a publicação de artigos de interesse e de apoio, ver em <http://www.apav.pt/vd/index.php/features2>.

⁴¹ Pode-se observar em anexo (*anexo nº4: Institucionalização*) uma breve nota sobre a institucionalização, que apesar da sua importância não consideramos como fundamental a desenvolver neste documento. Apenas a título de curiosidade, os distritos no âmbito nacional, que geralmente registam um maior número de casos de institucionalização, são Porto, Braga e Lisboa, resolvemos ainda referir que no ano de 2012, estavam um total de 8.557 crianças e jovens entre 12 e 17 anos⁴¹, em situação de acolhimento. (Dados apresentados de acordo com Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens)

Na citação supracitada, Ramião (2006), alude a situações de risco e perigo, destacando a importância de definirmos e distinguirmos estes conceitos.

O termo risco indica uma relação implícita com algo com que a criança ou jovem não deseja, apresenta ainda uma probabilidade elevada de ocorrência, devido à presença de determinados fatores negativos, designados por fatores de risco e que legitima a intervenção (Oliveira, 2013).

As situações risco na infância abrangem a existência de situações afastadas das condições mínimas favoráveis ao desenvolvimento adequado, adaptativo e global das crianças.

Quando é impossibilitada a eliminação total dos fatores de riscos para a criança, torna-se imprescindível elaborar uma análise.

Efetivamente, após intervenção do Estado em situações de risco, as decisões tomadas podem ser mais prejudiciais do que benéficas. Oliveira (2013) defende mesmo que a criança ou jovem, capacitado em analisar a sua situação, poderá superar a situação (handicaps) desenvolvendo competências pessoais, necessárias à resolução de futuros problemas.

O perigo é uma constatação do risco. Não surge necessariamente de uma situação de risco, ou seja, uma situação de perigo pode ocorrer sem indícios previsíveis. Assim sendo, é uma situação que compromete a segurança, saúde, formação ou desenvolvimento da criança.

Os principais agentes atuais que se encarregam do combate e prevenção deste grupo é a Comissão de proteção de jovens e crianças⁴²

A preocupação sentida e a percepção de uma necessidade interventiva, em caso de alertas sinalizados anteriormente, foca-se principalmente sobre as suas consequências no futuro. Que repercussões, que influências terão a vivência de situações de perigo ou de risco na vida de uma criança ou jovem? Até que ponto a vítima se pode tornar um futuro agressor, delinquente, estigmatizada, oprimida, etc.

Eduardo Sá questiona-se sobre *“Como se transformam crianças em perigo em crianças perigosas, abrangidas pela lei tutelar Educativa?”* defendendo que estas crianças, rotuladas pelo estatuto de crianças em perigo, são também *“repetidamente negligenciadas”*. Acreditamos que, a proximidade entre um adulto (profissional) e os jovens, poderá impedi-los de recorrer a sintomas pró-delinquentes numa fuga do *“abismo depressivo”* podendo assim evitar e contrariar repercussões.

⁴² É apresentada em anexo (anexo 5: *Situações que constituem perigo para a Criança ou Jovem - CNPCJR*) uma lista de possibilidades de considerar uma criança em Perigo.

Nos próximos capítulos, será constada uma lacuna existente no tocante à prevenção destas crianças e jovens em risco. Existem intervenções, sim, mas infelizmente são apenas paliativas.

Esta sociedade tem-se construído e desenvolvido em torno de uma cultura de racionalismo económico, rotulada de *sociedade uniformizante* e objeto de crítica por parte de Rogério Roque Amaro na obra *Sociedades Multiculturais: Ameaças e desafios* (2002). Esta sociedade uniformizante, segundo o autor gera “*Não só intolerância, mas morte, da diversidade (...) em nome da racionalidade, do produtivismo e da eficácia.*” (2002, p. 13). Esta realidade com que nos confrontamos atualmente impede a “*...continuação dos ritmos...*” (2002, p. 16). E é sem dúvida, dramático, pensar sobre este tema, mas concordamos igualmente que as gerações têm vindo a crescer juntamente com um pensamento cada vez mais incapaz de “*...perceber a importância da diversidade.*” (2002, p. 15) daí surge uma preocupação maior, o despeito para com outras culturas “*...não achamos muito importantes(...)também podemos achar que há culturas que não são muito importantes e que podem ser mortas.*” (2002, p. 15).

E como tem sido permitida pela nossa sociedade, essa “extinção” desmedida da diversidade?

Surgiu uma era do “já pronto” (Amaro, 2002, p. 14), passamos do alfaiate para o pronto-a-vestir, apareceu o “pronto a comer” (fast-food), e dessa forma fomos acabando com a individualidade, com a diversidade, para um “já pronto”, numa lógica de produtividade. Uma congruência com o pensamento “*on best way*”⁴³ que nos tem levado a uma procura desmedida por um caminho, ou direção que apenas nos deixa mais perdidos.

Observando as realidades escolares, onde os conteúdos programados são comuns ao sistema nacional e semelhantes (quase copiados) aos programas dos países Europeus, permite-nos fazer uma analogia com o que Ken Robison chama de *modelo fast-food educativo*. Este modelo, segundo o autor, debilita e empobrece o nosso espírito e energias, exatamente como o “fast-food” faz com o nosso corpo. Verificamos também que essa uniformização criada, existe nos padrões estereotipados de beleza, entre outros, quase sempre promovidos despoticamente pela sociedade de consumo.

⁴³ Uma expressão da área da gestão, que não sendo traduzido á letra, *exprime um significado como, há um caminho entre vários, que é o melhor de todos.*

Concordamos com Ken Robison e a sua metáfora aplicada à educação. Numa das suas palestras sobre educação “*Façamos a revolução da aprendizagem!*”⁴⁴, o autor afirma que o atual *modelo industrial de educação* deveria ser radicalmente alterado para um *modelo baseado nos princípios da agricultura*, onde o crescimento das pessoas fosse visto como um processo orgânico e dessa forma fossem criadas as condições necessárias para permitir o crescimento e seu florescimento. “*As florestas variadas acabaram. E surgiram campos de pinheiros, de eucaliptos, de trigo(...)em nome da produtividade, nós matamos a diversidade produtiva e com isso matamos a diversidade de vida nos campos onde se produz. Em nome da produtividade, começamos a fazer em série.*” (Amaro, 2002, p. 13)

Todas estas considerações observadas permitem-nos concluir que a sociedade modernizada não aceita e exclui todos aqueles que não a acompanham, sendo diversas vezes a tradição, “*encarada como um bloqueio para a modernização.*” (Amaro, 2002, p. 14). Por uma lógica racional, produtivista e de eficiência, tem-se procurado criar uma sociedade uniformizante, centrada portanto numa cultura dominante (etnocentrismo) que surge de um modelo de desenvolvimento e organização. Consequentemente, as sociedades “mais atrasadas” seguem esse “modelos”, criando assim um padrão uniformizante⁴⁵.

Esta cultura insere-se numa lógica disjuntiva, uma tendência das sociedades industriais de cultura económica, científica e de gestão. “*A globalização acentua o universalismo no pior que ele tem e que é a uniformização das formas de vida e das concepções da sociedade*” (Amaro, 2002, p. 14) .

Apesar de todos os aspetos referidos verificamos uma importante contradição paroxística, que parte do mesmo fenómeno da globalização. O enfraquecimento de barreiras temporais e espaciais permite uma maior partilha de informação, cultura, habitus, criando um “*mix cultural*” e “*uma multiculturalidade não assumida por modelo*” (Amaro, 2002, p. 16).

Em suma, apesar desta padronização acentuada nos modelos, a globalização permitiu que as diferenças culturais sejam conhecidas e divulgadas. A multiculturalidade é portanto um resultado não assumido pela nossa sociedade. A negação deste facto

⁴⁴O mesmo discurso, realizado para o programa TED, encontra-se disponível na internet, <https://www.youtube.com/watch?v=PhTW2210Pp0> (TEDTalks: Sir Ken Robinson - Façamos a revolução da aprendizagem! Publicado a 14/03/2012)

⁴⁵ Política seguida pela União Europeia, em nome da produtividade e eficiência económica. A uniformização é um objetivo pretendido.

influencia o aumento de atitudes racistas e reações defensivas. Para combater este fenómeno urge assumir uma educação que promova o interculturalismo, pois “*se não amo o mundo, se não amo os homens, não é possível o diálogo*” (Freire, 1968, p. 80). Esse diálogo, baseado na fé (que se tem pelo outro) no amor e na humildade, é fundamental para a educação e (re)educação de uma sociedade, cada vez mais padronizada e “supostamente” criadora de igualdades que, no entanto, reproduz “cegamente” desigualdades.

2.2. Os Jovens NEET: Um grupo de risco atual cujos “adultos” não são capazes de encontrar nos gráficos.

Em Portugal, como nos outros países da União europeia, verifica-se que “*A crise económica prejudicou gravemente as perspetivas de emprego da geração mais jovem e o emprego juvenil encontra-se no nível mais baixo alguma vez registado pelo Eurostat.*”.

O relatório de 2012, da Eurofound, aponta de um modo alarmante para a quantidade de jovens NEET⁴⁶ (Mascherini, Salvatore, Meierkord, & Jungblut , 2012), nome que se criou para melhor aferir a extensão da inatividade económica entre os jovens – que não têm emprego, não estão a estudar ou não participam em ações de formação; *not in employment, education or training*. (EUROFOUND, 2012).

Assumindo um atual valor de 14,6% de jovens NEET no mesmo relatório, admitem ser os jovens habitantes de zonas rurais e com estudos mais básicos, “*Moreover, young people with only primary education are at higher risk of becoming NEET; the same applies to young people who live in rural areas.*” (EUROFOUND, EUROFOUND, 2016, p. 60) os que apresentam maior risco de se verem incluídos neste grupo.

Carlos Fortuna acrescenta ao mesmo, os descendentes de emigrantes, doentes, incapacitados ou deficientes, habitantes de zonas remotas e oriundos de famílias com baixos rendimentos, referindo que, apenas mais e melhores políticas educativas, recursos nas escolas e a ação individual do professor, terão a capacidade erradicar este grupo⁴⁷.

⁴⁶ Sigla de origem no Reino Unido, a meados de 1980, que significa *not education, employment or training* ou mais corretamente “*Not currently engaged in Employment, Education or Training*” criada para um novo grupo de jovens que se encontram fora do sistema escolar, laboral e profissional (estágio).

⁴⁷ O mesmo autor – Carlos Fortuna- compara a situação de Portugal com a do Reino Unido onde ao contrário do esperado os imigrantes detêm uma maior qualificação de ensino que os nacionais.

Serão de facto, os Jovens NEET um grupo de risco cujos “adultos” não conseguem enquadrar nos gráficos existentes? Ou serão um grupo para o qual ainda não existe conceção no pensamento contemporâneo desses mesmos “adultos”?

2.3. A criança e jovem inadaptado

Já há alguns anos falava-se relativamente à *inadaptação dos jovens*, aquando o aparecimento da geração Hippie. A partir da leitura do texto de Jacques Ellul (*A adaptação dos jovens-marca de uma sociedade*, 1971), podemos encontrar algumas semelhanças e considerações atuais, como o prolongamento da adolescência “*Não se libertam da personalidade infantil, não são nem crianças nem adultos [e, de facto, isso corresponde exatamente a essa situação ambígua a que a nossa sociedade expõe a «juventude» dos 15 aos 25anos...]*...” (Ellul, 1971, p. 45).

Não se reconhece uma semelhança com o que ocorre atualmente, quando observamos os jovens e nas suas relações de risco sujeitas ao perigo? Na ausência de disciplina, assim como, no descompromisso com o «*jogo social*», no paradoxo da dependência/afastamento de relações familiares e nas instituições sociais (escola / emprego)?

Esta instabilidade já fora verificada anteriormente, no tocante ao emprego pelo autor Ellul (1971) “*Diremos antes falta de empregos interessantes e correspondentes às especialidades.*” (Ellul, 1971, p. 49). Atualmente o mesmo sentimento de ausência, provocado pelo desajustamento entre a teoria e a prática, aumentado na realidade escolar é tragicamente efetivado no mundo laboral.

A maior probabilidade verificada para esta ocorrência é que o jovem ainda não assumiu responsabilidades familiares, nem se encontra ainda “*...esmagado pela necessidade de «ganhar a vida».*” (Ellul, 1971, p. 50) No entanto, consentimos que essa não é uma razão plausível, nem aceitável, para que o mesmo se desintegre ou se desinteresse pela participação na sociedade a que pertence e principalmente à qual pretende pertencer.

Quanto a este tema, basta lembrar Gaulejac e Taboada, no seu texto *As etapas de desinserção* (1994), para reconhecermos o processo de desinserção como um percurso longo (que como todos os percursos deixam marcas), em alguns casos, sem, ou de difícil

regresso. Reforçamos que, mais uma vez, é fundamental intervir nestes casos assumindo a prevenção como a melhor forma de atuar.

Partindo da lei, ação gera reação que por sua vez volta a gerar ação⁴⁸ e aplicando-a à situação seguidamente analisada, Marginalização gera marginalidade, que por sua vez volta a gerar marginalização.

Quando se fala na ausência de participação dos jovens, deveremos pensar em diversas questões.

Exigimos a participação dos jovens na nossa sociedade, mas não temos proporcionado um sistema capaz de o integrar plenamente. Este facto promove, para além de um afastamento da *vida adulta*, a criação de refúgios e bandos, “...eles procuram um refúgio, e o bando e o carro são para eles o refúgio contra esta sociedade.” (Ellul, 1971, p. 51). Os jovens nesses grupos encontram os seus semelhantes, que da mesma forma se encontram negligenciados por uma sociedade que espera algo deles e que não o possibilita, isto é, um homem que deixe de ser um moço, mantendo-se com os direitos de jovem, mas cumprindo os deveres de adulto. “...quanto mais inseguro de si e do lugar no mundo imediato mais o homem se recolhe dentro de si por medo, ou então sai para conquistar pelo prazer de conquistar. Isto é o oposto da exploração com segurança que liberta a nossa curiosidade.” (Bettelheim, 1975/76, p. 81)

Temos de proporcionar aos jovens uma segurança que lhes permita sedimentar os seus sonhos em estruturas seguras, evitando que, “através dos sonhos proporcionados por drogas”⁴⁹ (Bettelheim, 1975/76), procurem respostas. Visto que, quanto mais seguro se sentir em relação o mundo, mais probabilidades apresentarão para procurar explicações racionais para as suas dúvidas, em vez de se agarrarem a projeções infantis (Bettelheim, 1975/76) e irracionais.

Espera-se que os jovens respondam a uma sociedade mais exigente e o mesmo se aplica às suas famílias.

As famílias contemporâneas não são “muito piores do que os de antigamente” (Ellul, 1971, p. 49), a verdade é que é difícil atualmente para pais acompanhar a evolução de uma sociedade cada vez mais exigente.

⁴⁸ Mote utilizado para o desenvolvimento do projeto *(re)educAR-TE(me)*.

⁴⁹ E complemento, esta referência a drogas, considerando que o autor se referia ao mesmo enquanto todos os vícios – jogos virtuais; saídas á noite; ...

A sociedade de consumo e o marketing privilegiam enquanto consumidores principais, os jovens, a “*moda é hoje mais exigente do que nunca*”⁵⁰ (Ellul, 1971, p. 53). É esta sociedade de adultos que “provoca” o jovem, aliciando-o perniciosamente ao consumo, onde é inevitável o uso do dinheiro. Consequentemente, são os pais que lhes proporcionam esse mesmo consumo. “*E quando os pais não o podem «fornecer», em face de solicitação não lhes resta senão o roubo.*” (Ellul, 1971, p. 53), resultando, por vezes, na entrada num mundo paralelo, de roubo, tráfico, prostituição, ou de outros negócios ilícitos. Esta sociedade não incute a aprendizagem do valor real do “objeto de consumo”. Isto é, os jovens sabem o custo, mas não reconhecem o seu valor.

Concluimos, tal como Ellul, que “*...os factos que provocam estas reações, ... derivam todos da tecnicização rápida das relações, do trabalho, do consumo, das estruturas*” (Ellul, 1971, p. 56).

Fundamentalmente, constatamos a necessidade de mudança de comportamentos, conscientes, porém na mora que esta mudança requer. Todavia cremos pela sua energia que a educação libertadora é a solução.

2.4. Alunos de risco: A criança e o jovem em contexto escolar

Relativamente ao jovem e à criança no âmbito escolar, a observação do mesmo enquanto aluno em situação de risco é o que nos preocupa, consentindo que os outros que não se encontram sobre estas condições, mantêm uma posição saudável relativamente ao seu enquadramento na organização escolar⁵¹.

A retenção escolar, é aplicada, geralmente, quando se verificam discrepâncias entre um elemento (ou um grupo de proporção menor) e a totalidade de jovens inscritos no mesmo ano letivo. Discrepâncias ou desencontros identificados a partir de avaliações e observações dos profissionais relativamente às competências e conhecimentos adquiridos.

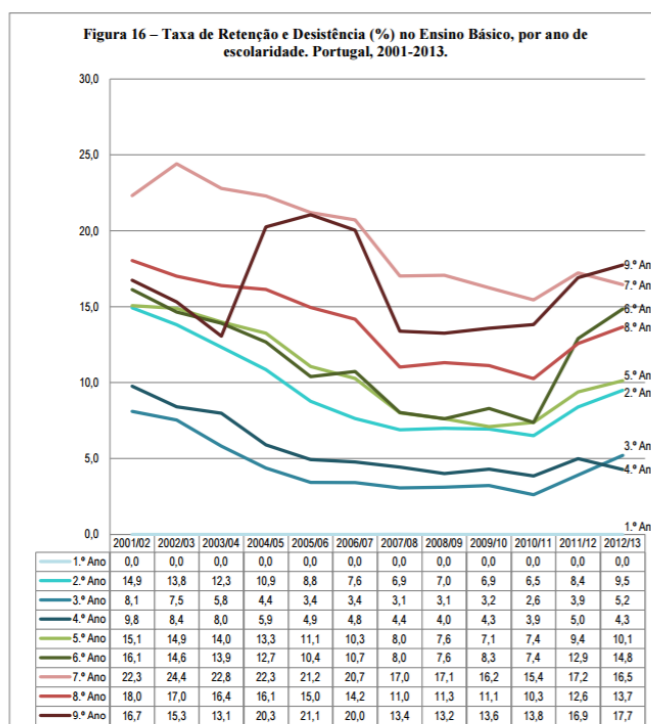
⁵⁰ E reparem que o próprio ELLUL apresentou este facto em 1971, quando a publicidade o marketing e a sociedade de consumo não estavam tão evoluídas como hoje. Consideramos, portanto, que atualmente esta força é também mais massiva e provocadora que á época.

⁵¹ Não queremos com isto, deixar de lembrar que a existência de programas e medidas de prevenção minimizarão a ocorrência de riscos e perigos futuros. Dessa forma, mesmo que o jovem não se encontre no momento, numa situação de risco ou perigo, caso ocorra numa situação futura, já terá ganho conhecimentos e competências que o permitirão combater o problema com maior probabilidade de sucesso.

“Observamos que Portugal se encontra entre os países com maior retenção. (...) estão fora do que é normal na OCDE e em muitos outros países participantes no programa PISA.” (Conboy, Fonseca, Santos, & Moreira, 2013, p. 19).

Um documento elaborado pelo GEP- Gabinete de estudos e planeamento (Almeida & Santos, 1990), apresenta algumas características mais comuns entre os alunos em risco (pp. 80-81), consentindo que quantos mais traços forem identificados, no mesmo indivíduo, maior será a probabilidade de abandono escolar efetivo. Apesar deste documento ter sido redigido há vinte e seis anos, concordamos que alguns dos itens apresentados ainda hoje poderão servir de referência.

Figura 9: Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico, por ano de escolaridade, Portugal, 2001-2013



Fonte: Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação ⁵²

Consentimos que a criação de medidas, projetos e ações de intervenção, deverão ser priorizadas junto das crianças e jovens, nos quais se observe um enquadramento com os seguintes itens:

⁵² É possível ver o relatório a partir do seguinte website:

http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf

- Jovem cujo percurso escolar é marcado por mais do que uma situação de retenção escolar
- Nível etário desfasado do seu nível académico
- Problemas de saúde, que impossibilitam o jovem de frequentar e evoluir de acordo com o ano que frequenta.
- Habitação afastada da instituição de ensino (mais verificado em zonas rurais, mas ainda constitui um fator significativo nas zonas urbanas por condicionalismos como trânsito e irregularidade dos transportes públicos)
- Jovem que se interessa mais por outras práticas e que é capaz de as conciliar com o estudo (atividade desportiva)
- O jovem não tem um projeto de vida exigente em termos de escolaridade
- Habita num contexto que atrai o jovem precocemente para o mundo do trabalho (seja por razões de dificuldades económicas, seja pelo aliciamento que o jovem sente pela possibilidade de maior poder de compra ou pelo incentivo dos familiares que são mais facilmente atraídos pelo lucro imediato em vez do investimento a longo prazo (como na escola).
- O jovem encontra dificuldades que não consegue superar, como falta de apoios, seja financeiros seja ao nível das competências necessárias para a concretização da aprendizagem.

Quanto à idade, focamo-nos no público mais jovem, tendo sido realizada uma pesquisa onde se pretendiam recolher os projetos com jovens e crianças num âmbito geral.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, vimo-nos confrontadas com algumas realidades, tornando-se relevante diminuir o foco de pesquisa. Foi definido, enquanto prioridade a concretização de um projeto para jovens, matriculados no 7º ano letivo, o que corresponde a uma idade mínima de 13 anos e um limite de 18 anos, por se verificar que este ano letivo é o que apresenta sempre valores maiores na taxa de retenção e desistência.

3. Das convicções pessoais à prática: A terceira e última motivação

“Não há arte sem comunidade nem comunidade sem arte.” (Xavier, 2015)

Consideramos a Arte⁵³ como potencialidade integradora e eficiente no desenvolvimento de competências, sendo elas cognitivas, sociais, produtivas e pessoais, englobando ainda a competência intergeracional⁵⁴. E por ter estado académica e profissionalmente ligada às artes do espetáculo, pretendo aproveitar o conhecimento e experiência adquiridos na criação de um projeto de intervenção social com crianças e jovens.

Acreditar que as artes podem ser um dos motores do mundo, pode ser compreendida como uma premissa bastante poética ou talvez romantizada, porém, dada a investigação, foi-nos permitido verificar que as artes podem e devem ser de facto um instrumento social a utilizar concomitantemente e com os mais diversos públicos, inclusive com as comunidades consideradas em situações mais desfavorecidas. Confiamos que, o pensamento contemporâneo deve *“ir além do conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico”* (Nóvoa, 2014, p. 184) porque responder a um problema com ideias já existentes – preconceitos- em nada alterará o que já está construído. *“Se as utopias não se alcançam nunca porque sempre haverá outra mais distante, não importa: caminhemos na sua direção – assim é a vida, melhor do que ficar parado, passivos, vendo a carruagem passar, pois que isso enferruja as pernas e o pensamento!”* (Boal, A estética do Oprimido, 2009, p. 34).

Partindo do meu percurso escolar e profissional intimamente ligada à área artística, detetei a potencialidade artística como um meio de alteração social e de contextos tal como de *empowerment* dos indivíduos, tema bastante discutido e abordado nas áreas de sociologia, psicologia, (entre outras) mas que do nosso ponto de vista, não está a ser bem aproveitada, nem tão pouco explorada a favor da comunidade. Infelizmente, a minha inicial constatação firmou-se ao longo deste estudo, reforçando a ideia de que os principais interesses financeiros e políticos se sobrepõem aos verdadeiros

⁵³ Quando referimos a *arte*, durante todo o documento, estamos a denominar o seu termo geral, incluindo todo o tipo de expressões artísticas.

⁵⁴ Consideramos importante incluir um pequeno desenvolvimento sobre intergeracionalidade em anexo, que enriquece o nosso estudo relativamente à elaboração e concretização deste projeto (*Anexo nº6 A Intergeracionalidade*).

interesses da comunidade. Como afirma Natália Azevedo “(...) *as políticas culturais serão sempre cenários de espanto quando entendidas como práticas políticas efetivas de democratização e integração dos tecidos sociais locais e regionais.*” (Pontos para uma discussão operacional sobre políticas culturais (locais), 2014, p. 143).

As razões acima mencionadas e as divergências constatadas levaram-me, sem dúvida, a escolher o mestrado de intervenção social com jovens e crianças em risco de exclusão, assim como influenciou firmemente a escolha da concretização de um projeto social⁵⁵.

O objetivo principal é criar um projeto de intervenção social, procurando que, de um modo prático e ao expor os conhecimentos apreendidos anteriormente, sejam justificadas as decisões tomadas. Comprovar ainda a importância e os benefícios da utilização de certas atividades e ações para o desenvolvimento das comunidades vulneráveis, desfavorecidas, excluídas ou em risco de exclusão social.

Este mesmo projeto tem por base um fundamento importante - ação gera reação que por sua vez volta a gerar ação. Concordamos, por essa razão que, onde se verifique a existência de relações humanas⁵⁶, deva ser dada importância à história de vida de cada um e visto que cada história envolve sentimentos e sensações, deverão avaliar-se as emoções assumidas por cada ação prestada, durante do historial de cada indivíduo.

Parte da minha motivação para a construção deste projeto, foi influenciada sem dúvida pelas numerosas leituras de Paulo Freire (vide bibliografia) sobre pedagogia social. Efetivamente, o autor pedagogo afirma que nenhuma ação é gerada num vazio e que toda a ação é resposta – reação - de outra, já antes iniciada, “*Daí que, estabelecida a relação opressora, esteja inaugurada a violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. (...) Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?*” (Freire, 1968).

Das leituras realizadas, nas áreas da inteligência emocional, apreendi a importância da existência de um mundo interno pessoal (problemas, dúvidas e medos) e sua consequente influência nos percursos de vida. Segundo a nossa perspetiva, acreditamos ser possível reestruturar e resolver toda uma vida interior passada, permitindo desse modo uma continuidade de uma vida saudável.

⁵⁵ Está definido pela direção geral do ensino superior(DGES), que todo o aluno de mestrado, necessita apresentar um projeto, dissertação ou relatório de Estado, para que seja terminado esse mesmo nível de ensino.

⁵⁶ Confirmamos ser fundamental à existência do homem, a existência de relações humanas desde o seu nascimento.

Acreditamos que todas as reações são uma consequência da ação, mesmo quando involuntárias ou de origem desconhecida. Resta-nos, durante o desenvolvimento do projeto identificar as causas, por forma a poder trabalhar esse mundo interno, para que seja possível alterar o percurso do indivíduo.

3.1. Projetos criados com a comunidade ou para a comunidade?

Atropelou-me esta pergunta aquando, há três anos atrás, por via de uma integração profissional, estive associada a projetos culturais, à programação artística e à produção de espetáculos na área do Grande Porto (AMGP).

Esta experiência, que me permitiu o contacto com alguns artistas nacionais e internacionais, assim como produtores e entidades, levou-me a questionar sobre a relação (financiamentos /produções/ parcerias/ profissionais) entre as áreas da cultura e do social.

“(...) A intervenção social entendida como uma cirurgia é um processo controlado racionalmente pelo interventor e requer um saber especializado que legitima i dito controlo. Assim, para intervir é necessária a identificação de um problema, anormalidade ou desvio que precisam ser tratados. O corpo intervencionado é então um corpo passivo, está claramente delimitado, pode ser medido avaliado e controlado através de um conjunto e instrumentos técnicos adequados, e espera-se que melhore por via dessa intervenção.” (Castelo, 2015, p. 384) Consequentemente, questionamo-nos sobre o verdadeiro fundamento de algumas encenações ou produções artísticas num âmbito social ou comunitário. Se consideramos o programa PARTIS, promovido pela Gulbenkian, a orientação é clara: *“O PARTIS é um programa que permite tornar real a nossa convicção de que a arte é motor de inclusão e mudança social, pelo seu poder único de unir as pessoas.”* (Gulbenkian, 2015). Salientamos também uma pós-graduação intitulada *Teatro e Comunidade*⁵⁷, promovida pela Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo – ESMAE-, no Porto, na qual é defendido que a envolvimento das pessoas, protagonizando-as no espetáculo, permitirá inseri-las num processo de mudança, podendo ser *“...um meio de ativação e transformação não meramente individual mas também coletivo/social e institucional.”* (ESMAE, s.d.).

⁵⁷ A ver no link oficial da formação:

<http://esmae-ipp.pt/comunicacao/wp-content/uploads/2013/12/TeatroComunidadeV3web3.pdf>

Eugene Van Erven (2015) assume ter apenas visto *“a ponta do iceberg no que diz respeito à arte comunitária em Portugal, a qual inclui artes visuais, dança, música, teatro, cinema (...) performances (...) teatro do oprimido.”* Este autor, apresenta a companhia PELE⁵⁸ (fundada em 2007) como sendo capaz de combinar todos os aspetos necessários para a sua expansão em rede nacional e internacional, refere ainda a companhia O BANDO⁵⁹, fundada logo após a ditadura (1974), como um importante precursor das artes comunitárias em Portugal, opinião partilhada por PAIS (2009). A um nível antropológico este autor, remete á pré-história onde os seres humanos criavam arte de um modo participativo e comunitária, por exemplo um ritual de dança, relembrando a sua atual existência em algumas zonas africanas e asiáticas. *“A criação colectiva, as relações sustentáveis com determinados bairros, a inclusão de todas as esferas da vida, de níveis de capacidade física e mental e de idades, a coralidade (no sentido de grandes grupos que cantam e dançam em colectivo), a visibilidade (com um ênfase nos “quadros vivos”), a história local, e a especificidade do local são tudo características importantes do que vi, até agora, no teatro comunitário português.”* (Erven, 2015, p. 66)

Na verdade, toda esta relação profissional entre as artes e comunidade, o trabalho de intervenção e a obra artística, que parte maioritariamente de financiamentos e apoios públicos, fez-me questionar sobre a criação de projetos, desde o diagnóstico ao seu plano de trabalho e sua consecutiva avaliação, por considerar a criação artística efetivamente diferente da criação de um projeto comunitário.

Confrontadas com a inexistência de diagnósticos por parte das entidades credenciadas (dentro da área distinguida para a investigação), privadas da relação laboral (casos práticos) e consequentemente impossibilitadas de elaborar um diagnóstico, verificamos a existência de uma necessidade ainda mais urgente, com a qual nos confrontamos: a criação de um documento, ou outro tipo de modelo de apresentação, que apoiasse os profissionais da área na criação e execução de projetos sociais.

Este documento apresentaria projetos já realizados, que por terem obtido sucesso e ao serem apresentados em formato de modelo, serviriam como guião, para acompanhar a criação de novos projetos. Para além disso, a exposição de projetos enquanto modelo de boas práticas, permitiria recordar e enaltecer esses projetos anteriormente realizados.

⁵⁸ PELE: COMPANHIA DO PORTO: responsável pela produção “peregrinações” e “povoar” ; agente fundamental no sector das artes comunitárias ; organizou o MEXE ;

Julgávamos, de antemão, que teríamos acesso, aos documentos, projetos, diagnósticos ou pelo menos à avaliação de projetos com jovens e crianças necessários para a elaboração do nosso projeto, nas Câmaras municipais da Área Metropolitana e do Distrito do Porto. Considerávamos pertinente recolher os projetos realizados, sendo determinante para a nossa investigação, iniciar o seu percurso precisamente na “instituição pública”, enquanto promotora legítima dada a sua responsabilidade social bem como pelo facto de ser dotada de financiamentos que são atribuídos e dirigidos diretamente à área social.

Seguidamente, iremos apontar para a nossa principal preocupação e público-alvo definido para este projeto. Aludiremos ao aspeto frágil deste grupo, subjugado e dependente das decisões políticas, familiares e por todo um sistema onde se encontram integrados, ou procuram estar.

Por essa razão, e num próximo momento, serão apurados os papéis e responsabilidade sociais do Estado, municípios, entidades e empresas locais, face a este grupo vulnerável, por forma a identificar e justificar algumas decisões tomadas relativamente ao nosso projeto.

Evidentemente, este projeto apresenta algumas barreiras metodológicas, como questões temporais e espaciais, pelo facto da investigação se restringir ao distrito e Área Metropolitana do Porto. Não poderá ser considerado um exemplo concreto e viável para o território nacional ou internacional⁶⁰, contudo, achamos que este trabalho oferece contributos para que outros planos semelhantes possam brotar, adaptando-se às condições de circunstância⁶¹.

Serão também destacadas na parte final deste estudo, propostas para novos temas que no decorrer da nossa investigação foram sendo identificadas como sendo necessárias e promissoras, mas cujas investigação e desenvolvimento necessários não se concretizaram por razões temporais.

⁶⁰ Conferimos que as problemáticas têm origens em indicadores diferentes, que circunstancialmente se apresentam mais vinculados em outras regiões. Daí que, necessariamente, toda a criação de um projeto requeira obrigatoriamente a concretização de um diagnóstico, onde indicadores e problemáticas sejam analisadas e contextualizadas para que não surjam efeitos indesejados ou surpresas durante a elaboração e atuação do projeto.

⁶¹ Tendo, portanto, principal atenção a toda a situação e contexto vivido pelo público-alvo.

CAPÍTULO II: Investigação

Uma investigação pode ser definida como sendo o melhor processo de chegar a soluções fiáveis para problemas, através de recolhas planeadas, sistemáticas e respetiva interpretação de dados. É uma ferramenta da máxima importância para incrementar o conhecimento e, deste modo, promover o progresso científico permitindo ao Homem um relacionamento mais eficaz com o seu ambiente, atingindo os seus fins e resolvendo os seus conflitos.
(Cohen & Manion, 1980; Santos, 1999, 2002)

1. Ação Social: um dever do Estado, um papel dos municípios e uma responsabilidade de todos

A primeira parte deste estudo centrou-se na apresentação das motivações que nos levaram a desenvolver intenções de concretizar um projeto social, tendo sido, do mesmo modo, verificado e evidenciado a sua necessidade e comprovada a sua influência positiva na alteração de várias problemáticas. Foram dessa forma, apresentados dados e estatísticas nacionais sobre o tema do ensino e formação e evidenciadas a sua relação direta com outras questões de inserção social, como a situação do desemprego e os índices de taxa de pobreza e exclusão social. As evidências identificadas justificam e compravam a urgência na aplicação de medidas, que permitam a alteração dos valores percentuais, mas que, fundamentalmente, da sua aplicação sejam verificadas alterações na realidade.

Após ter-se definido como público-alvo, as crianças e os jovens e a problemática que as afeta, verificámos que quando associadas a situações de pobreza ou de exclusão social tornam-se uma maior preocupação. Nesses casos precisos, urge a criação de uma intervenção concreta para um apoio realmente eficaz na concretização de projetos de vida.

“O Estado tem o dever de promover o bem comum que lhe compete o direito de estabelecer as leis e a política que para ele concorram” (Cabral). O bem comum, a solidariedade e a subsidiariedade são os três princípios fundamentais para um bom ordenamento da sociedade (Rodrigues A. d., 2003), alicerçam o dever e o fim para o qual o Estado foi gerado. Com o dever de servir, apenas poderá ou deverá exercer autoridade

com fim de proteger os seus cidadãos. A função do Estado é proporcionar o bem-estar dos seus cidadãos, a partir das medidas e leis criadas, *“não somente económicas, mas familiares, morais e culturais, que lhe possibilitem, tão facilmente quanto possível, a sua realização, (...) no plano temporal ou terreno.”* (Rodrigues A. d., Fins do Estado, 2003).

Consideramos que a responsabilidade social compete essencialmente ao Estado e consequentemente às organizações públicas que o primeiro criou. Esta é a justificação pela qual selecionamos apenas os espaços públicos para a nossa investigação não descartando responsabilidade às entidades e organizações privadas⁶². *“O espaço público da comunidade como arena central do exercício da cidadania, acessível a todos, assume-se como fundamental numa proposta que se pretende democrática e baseada numa relação criativa, colaborativa e horizontal.”* (Cruz, 2015, p. 537)

O governo cumpre a função de encaminhar *“...a política geral do país e dirige a administração pública, que executa a política do Estado.”*⁶³, apresenta um documento – Programa do Governo⁶⁴ – onde constam as orientações políticas e medidas a adotar. Tem ainda, como principais funções, a concretização de contactos e negociações com outros Estados e ou organizações internacionais, a tomada de decisões relativas ao gasto do dinheiro público, a concretização de regulamentos técnicos para apoio no cumprimento das leis, a análise e resolução dos problemas identificados seguida de uma apresentação de propostas à Assembleia da República.

“Qualquer política educativa não poderá ser vista senão duma forma global e integrada, garantindo a ligação à comunidade e a igualdade de oportunidades de toda a população, dando assim resposta aos seus mais diversos anseios. O papel dos diversos atores educativos – designadamente os Municípios enquanto melhores conhecedores das realidades locais e da necessidade de corresponderem a carência profundas – na construção da Escola Democrática assume, nesta perspetiva, importância crucial.” (Almeida E. M., 2000)

Verificam-se ainda, outras entidades comprometidas com a responsabilidade da educação e formação, preocupadas com o aumento das desigualdades sociais e movidas

⁶² Não gostaríamos de todo o modo, de deixar passar a oportunidade de num novo estudo, comparando os projetos realizados pelas entidades públicas, privadas e semiprivadas. Contudo, manteremos neste estudo a dimensão do foco apenas voltada para a investigação na área pública, apresentando no anexo nº7, uma sinopse sobre a responsabilidade social empresarial. (Anexo nº7: Responsabilidade Social Empresarial)

⁶³ Copiado do website oficial da República Portuguesa: <http://www.portugal.gov.pt/pt/a-democracia-portuguesa/o-governo/o-governo.aspx>

⁶⁴ É possível aceder ao programa do Governo online através do site: <http://www.portugal.gov.pt/media/18268168/programa-do-xxi-governo.pdf>

principalmente pelo desejo e a missão de construir uma sociedade mais equilibrada, mais justa e humanizada. *“Os princípios mais importantes de um Estado governado por leis sociais são relativamente simples: em primeiro lugar, o reconhecimento de que todo e qualquer membro da comunidade tem direito, pelo simples facto de ser um ser humano, a um mínimo de nível de vida; em segundo lugar, esse Estado compromete-se a ter como um dos objetivos sociais de maior importância a ser atingido e apoiado pelo governo, o emprego para todos.”* (Ebenstein, 1967, p. 264) O Governo⁶⁵, especificamente, as Câmaras Municipais como seus representantes, são por isso o nosso foco de atenção primário.

Acreditamos que as medidas aplicadas, os projetos e as ações anteriores⁶⁶, favoreceram o decréscimo percentual observado nas taxas de analfabetismo, absentismo e desqualificação escolar, assim como no nível de desemprego e no número de pessoas em risco de pobreza e exclusão social registados.

O artigo *“The effects os cultural arts programs on at risk youth”* (Rapp-Paglici, Ersing, & Rowe, 2006) revela que a variedade de ações, utilizando as artes e a cultura, associadas a riscos de violência juvenil (projetos de intervenção e prevenção) são benéficos na redução desses mesmos riscos e potencializadores de resultados. É uma das razões pela qual somos levadas a crer que, de facto, projetos de prevenção e intervenção são uma solução credível, benéfica e realmente capaz de alterar problemáticas.

Ainda, gostaríamos de recordar, que verificamos, assim como a autora Ana Luísa Castelo (2015) que aos projetos de intervenção social se associa imediatamente a ideia de pobreza ou exclusão social e que apesar de vários fenómenos sociais, como o caso do absentismo e desqualificação escolar também existir transversalmente em todos os extratos sociais, suscitam reações e preocupações, muito mais vigorosas nestes contextos, *“Ainda que se sinta que esta preocupação derive mais da vontade de proteger a sociedade normativa dos riscos e do desconforto que os pobres representam do que de*

⁶⁵ Robert Owen (14 de maio de 1771 – 17 de novembro de 1858) por exemplo, um capitalista-socialista da sua época, defendia que um exemplo de um país bem governando será o que o melhor sistema de educação nacional apresentar e que acabar com o desemprego assegura uma sociedade civilizada. Que em vez de se preocupar com o pagamento de subsídios deverá promover um sistema educacional capaz de formar os cidadãos a integrar uma situação de emprego.

⁶⁶ Observamos por exemplo, que nos domínios da educação, o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e o alargamento do leque de ofertas educativas nas escolas (integração dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas), o aumento da oferta de educação e formação de adultos tem vindo a influências positivamente não apenas ao nível da qualificação escolar, mas na redução do absentismo.

uma vontade efetiva de garantir condições de vida dignas e justas.” (Castelo, 2015, p. 378)⁶⁷.

A respeito da nossa investigação, que teve como ponto de partida a observação do funcionamento e das práticas das Câmaras da AMP relativamente aos projetos realizados com o público-alvo do nosso interesse e o seu impacto na comunidade, admitimos que teria sido enriquecedor, o agrupamento de vários projetos realizados, pois permitiria uma apreciação e comparação de novos dados. Mas apesar de inicialmente a nossa investigação tê-lo objetivado, tal não foi possível concretizar, visto que os projetos analisados não apresentavam conclusões nítidas que evidenciassem resultados na alteração de problemáticas. Contudo, os documentos observados, mantiveram muito aquém do que pretendíamos e afastados da designação do projeto social.

quadro 2: O projeto social

O projeto Social

Um projeto social é uma atividade programada que apresenta um objetivo definido com intenções de agir e alterar um fenómeno identificado durante o diagnóstico.

Qualquer criação depende de uma planificação e antes de partir para a ação, devemos questionar o objetivo concreto que pretendemos atingir. (Serrano, 1997) Orientado para satisfazer as necessidades básicas do indivíduo, um projeto social “... *é um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis*” (Serrano, 1997).

De um modo geral, um projeto deverá adaptar-se à realidade do espaço onde será implementado, deverá conter a descrição do que se pretende atingir, a sua finalidade, dados, informações técnicas, instrumentos de recolha de dados e apresentar os recursos mínimos necessários tal como a sua calendarização, sendo que a sua elaboração deverá ser projetada com a participação de todos os membros da equipe.

1.1. As Câmaras Municipais

Um rosto do município que se exhibe enquanto uma projeção e continuidade do Estado são as Câmaras Municipais e o seu papel crescente, ao nível nacional, é ainda uma

⁶⁷ Apesar de a autora se referir a outros fenómenos, com questões de violência doméstica e não ter em nenhum momento referido questões de absentismo escolar, consideramos que a mesma se aplica também a este nível, daí a transcrição.

herança do 25 de Abril⁶⁸. A utilização do modelo de organização administrativa dinâmica no assunto da educação é um dos corolários do princípio da autonomia responsável, conceito dos regimes democráticos, que procuram a obtenção de satisfação dos cidadãos em prol das suas ações. Sendo este, “*o primeiro elemento que ajuda a fixar o esforço da intervenção dos municípios na área da educação*” (Lacerda, 2007) e sobre o qual nos questionamos atualmente quanto à sua prática real.

Em 1984, (decreto-lei 77/84, de 8 de março) foram atribuídos às Câmaras financiamentos destinados, entre outros, à educação.

Em 1986, a lei de Base do Sistema Educativo (46/86, de 14 de outubro) obriga um maior envolvimento municipal na educação, assim sendo, é criado o Conselho Nacional da Educação (artigo nº46) de modo a alargar a responsabilidade das Câmaras nas escolas do seu município.

Figura 10: Investimentos Públicos (competências das Câmaras)

Capítulo II
Das competências em matéria de investimentos públicos
Secção I
Delimitação
Artigo 8º
(Competências municipais)
É da competência dos municípios a realização de investimentos públicos nos seguintes domínios:
a) Equipamento rural e urbano:
1) Espaços verdes;
2) Ruas e arruamentos;
3) Cemitérios municipais;
4) Instalações dos serviços públicos do município;
5) Mercados municipais;
6) Bombeiros;
b) Saneamento básico:
1) Sistemas municipais de abastecimento de água;
2) Sistemas de esgotos;
3) Sistemas de lixo e limpeza pública;
c) Energia:
1) Distribuição de energia eléctrica em baixa tensão;
2) Iluminação pública urbana e rural;
d) Transportes e comunicações:
1) Rede viária urbana e rural;
2) Rede de transportes colectivos urbanos;
3) Transportes colectivos não urbanos que se desenvolvam exclusivamente na área do município;
e) Educação e ensino:
1) Centros de educação pré-escolar;
2) Escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico;
3) Residências e centros de alojamento para estudantes dos níveis de ensino referidos no número anterior;
4) Transportes escolares;
5) Outras actividades complementares da acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da acção social escolar e da ocupação de tempos livres;
6) Equipamentos para educação de base de adultos;
f) Cultura, tempos livres e desporto:
1) Centros de cultura, bibliotecas e museus municipais;
2) Património cultural, paisagístico e urbanístico do município;
3) Parques de campismo;
4) Instalações e equipamento para a prática desportiva e recreativa de interesse municipal;
g) Saúde:
Centros de saúde.

Fonte: Decreto-Lei 77/84

Figura 11: Administração do sistema educativo

CAPÍTULO VI
Administração do sistema educativo
Artigo 46.º
Princípios gerais
1 - A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.
2 - O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.
3 - Para os efeitos do número anterior, serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção.

Fonte: Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

⁶⁸ 25 de Abril é referente á revolução também chamada Revolução dos Cravos, que ocorreu num período da história de Portugal sendo resultado de um movimento social a 25 de abril de 1974 que se opôs ao regime ditatorial do Estado Novo.

Para além da responsabilidade assumida pelas Câmaras nos encargos de transporte escolar do ensino básico, entre outras, as Câmaras passam a desempenhar um papel mais relevante, levando mais tarde à criação de uma rede pública municipal de jardim-de-infância (lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Mais próximo da atualidade, a lei n.º 159/99, de 14 de setembro, estabelece o quadro de transferências de atribuições para as autarquias locais, conferindo mais competências aos órgãos municipais em matéria de educação, centrando-se nos seguintes pontos, apresentados no artigo 19.º (Figura 4_Lei n.º 159/99, de 14 de setembro)

Figura 12: Autarquias locais (competências)

TRANSFERÊNCIA DE ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS PARA AS AUTARQUIAS LOCAIS CAPÍTULO III
<p>Artigo 19.º</p> <p>Educação - [revogado - Lei n.º 75/2013, de 12 de Setembro]</p> <p>1 - É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos seguintes domínios:</p> <p>a) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;</p> <p>b) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico.</p> <p>2 - É igualmente da competência dos órgãos municipais:</p> <p>a) Elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais;</p> <p>b) Criar os conselhos locais de educação.</p> <p>3 - Compete ainda aos órgãos municipais no que se refere à rede pública:</p> <p>a) Assegurar os transportes escolares;</p> <p>b) Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;</p> <p>c) Garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;</p> <p>d) Participar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da acção social escolar;</p> <p>e) Apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;</p> <p>f) Participar no apoio à educação extra-escolar;</p> <p>g) Gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.</p>

Fonte: Lei n.º 159/99, de 14 de setembro

Após análise, verifica-se que as Câmaras devem assumir responsabilidades legais na participação, implicação e compromisso com a comunidade educativa, como também prova a declaração do regime jurídico das autarquias locais de 2013 (Figura 5_Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro).

Figura 13: Autarquias Locais (atribuições)

REGIME JURÍDICO DAS AUTARQUIAS LOCAIS	
CAPÍTULO III	
Município	
SECÇÃO I	
Atribuições	
Artigo 23.º	
Atribuições do município	
1 - Constituem atribuições do município a promoção e salvaguarda dos interesses próprios das respetivas populações, em articulação com as freguesias.	
2 - Os municípios dispõem de atribuições, designadamente, nos seguintes domínios:	
a) Equipamento rural e urbano;	
b) Energia;	
c) Transportes e comunicações;	
d) Educação, ensino e formação profissional;	
e) Património, cultura e ciência;	
f) Tempos livres e desporto;	
g) Saúde;	
h) Ação social;	
i) Habitação;	
j) Proteção civil;	
k) Ambiente e saneamento básico;	
l) Defesa do consumidor;	
m) Promoção do desenvolvimento;	
n) Ordenamento do território e urbanismo;	
o) Polícia municipal;	
p) Cooperação externa.	

Fonte: Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro

Consentimos que um dos principais interesses dos municípios se prende com a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes e com a equidade social. Observamos que existem outras áreas de atuação das câmaras, não menos importantes, tais como a saúde, a segurança pública e outras, contudo a nossa investigação centrar-se-á nos domínios da educação sociocultural, pela sua relação direta com a problemática que definimos.

A preocupação com a igualdade social e o equilíbrio do município deveria ser uma regra intrínseca a qualquer ser humano. Infelizmente, verificam-se desigualdades a vários níveis que afetam a população. Alguns programas como a LTE⁶⁹, PCJP⁷⁰, PNAI⁷¹ e INIA⁷², destacam-se por estarem implementados a um nível nacional e que, tal como nós, se dedicam com o bem-estar da população.

O programa desenvolvido pelo XVII Governo de, na época de José Sócrates (XVII Governo Constitucional - 2005-2009), apresentou teoricamente intenções de desenvolver

⁶⁹ Lei Tutelar Educativa (TE): Assente na educação para o direito, a TE atua em casos justificados, responsabilizando o menor em relação ao seu papel na sociedade.

⁷⁰ Proteção de crianças e Jovens em Perigo (PCJP): Procura assegurar o que deverão ser os direitos individuais, económicos, sociais e culturais das crianças e jovens, assumindo-as como atores sociais.

⁷¹ Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI): Eliminar as situações de exclusão social que atingem as crianças e jovens e dar-lhe todas as oportunidades de inserção.

⁷² Iniciativa para a Infância e Adolescência (INIA): Definição de um plano de ação, que mobiliza também a construção de uma cultura de cooperação e articulação entre as instituições e a sociedade civil, procurando assim assumir a total defesa dos direitos das crianças.

ações e programas especialmente versados para a educação, saúde, segurança social e família, objetivando uma melhor educação, o combate à pobreza e à exclusão e um maior apoio às famílias.

Anos depois, continuamos a insistir sobre as mesmas preocupações e a desenvolver métodos de ação sobre a mesma problemática. Consideramos que as medidas de combate ao abandono escolar estão relacionadas com outros instrumentos e medidas de políticas públicas que deveriam reforçar a coesão social, contrapondo fenómenos de marginalização social, ética ou de género. (Fortuna, 2014).

Por conseguinte e atestado o compromisso das câmaras Municipais, quanto à sua responsabilidade no desenvolvimento social, privilegiamos estes espaços, durante a investigação, na tentativa de encontrar os projetos realizados na área de intervenção social com jovens e crianças.

1.2. Câmaras Municipais: O levantamento de dados

O levantamento de dados junto das câmaras Municipais iniciou-se com a realização de contactos e, em alguns casos, com o agendamento de reuniões, de modo a recolher a informação necessária e disponível, relativamente aos projetos de intervenção social realizados no e pelo município nos últimos cinco anos (2010-2015), cujo público-alvo principal fossem jovens e crianças⁷³.

A recolha de informação ou levantamento de dados foi realizado em dois ou três momentos, descritos seguidamente.

O primeiro momento restringiu-se à concretização dos contactos e levantamento de dados necessários que pretendia essencialmente agrupar os projetos desenvolvidos num único documento, para que posteriormente se procedesse à análise dos projetos e criação de um modelo de boas práticas.

Quadro 3: Organização dos contactos

Municípios	Departamento	Nome do responsável	Contacto	Outras (datas / links/ informações de apoio)
------------	--------------	---------------------	----------	---

⁷³ Consideramos neste primeiro levantamento, todos os projetos realizados com as crianças e jovens do município.

Elaborou-se a tabela anterior, que foi sendo preenchida ao longo do levantamento dos dados, uma decisão, estritamente pessoal, que serviu apenas, como método de organização, para que fossem mais rapidamente identificadas as localidades contactadas e o material recolhido.

O primeiro contacto, contacto telefónico, foi cumprido com sucesso, obteve-se respostas às principais questões⁷⁴ definidas para este momento⁷⁵. Os diálogos estabelecidos, foram na maioria clarificadores e de um modo geral possibilitaram a criação de um documento, que agilizando o segundo contacto.

O segundo contacto, partiu do envio de uma mensagem eletrónica modelo (modelo 1), para as vinte e quatro Câmaras municipais da área de investigação, dirigidas ao contacto que anteriormente (telefonicamente) havia sido indicado. A partir desse mesmo contacto, numa maioria foram agendadas reuniões, com os responsáveis municipais pelo departamento educativo e social. Algumas Câmaras não apresentaram resposta, razão pela qual passados 3 meses, foi enviada uma segunda mensagem (modelo 2)⁷⁶. Mesmo assim, nem todas as Câmaras responderam.

O segundo momento, o levantamento dos dados, foi realizado a partir do contacto em regime presencial e não presencial. Numa maioria dos casos, agendou-se uma reunião para obter as informações necessárias, contudo, em algumas Câmaras não foi necessário e as informações requeridas foram enviadas por correio eletrónico.

Foram assim realizadas oito reuniões presenciais (1.Santa Maria da Feira; 2.Trofa; 3.Vila do Conde; 4.Porto; 5.Maia; 6.Santo Tirso; 7. Valongo; 8.Gondomar)⁷⁷, nos espaços responsáveis pelo departamento social. Duas chamadas telefónicas, que se mostraram suficientes para a obtenção das respostas (1.Espinho;2.Penafiel) e dois concretizados por via eletrónica (1.Matosinhos; 2.Póvoa do Varzim⁷⁸)

⁷⁴ Partilhamos em anexo o guião utilizado e a generalidade das respostas obtidas deste primeiro contacto. (*Anexo nº8: Guião de orientação para a concretização de questões exploratórias (via telefónica)*)

⁷⁵ Uma situação a registar de interesse, que ocorreu em algumas das chamadas realizadas, foi de facto a diversidade de profissionais que me responderam ao telefonema. Consideramos que se inicia o princípio da desorganização das Câmaras Municipais, quando não existe uniformidade na pessoa responsável pelo atendimento da chamada telefónica, assim como na dúvida geral, quanto aos departamentos e responsáveis por eles, fui numa grande parte das vezes encaminhada para o vereador social, que numa maioria me reencaminhou para outros profissionais.

⁷⁶ Ambos os modelos dos e-mails enviados (modelo 1 e 2) são apresentado no anexo nº9 (*Anexo nº9: Mensagem eletrónica: Modelo1 e Modelo2*).

⁷⁷ Dado o processo da investigação verificamos que o município do Marco de Canaveses já não se encontrava na lista de locais a investigar no momento em que foi agendada a reunião. Não tendo sido por isso concretizada.

⁷⁸ Todos os profissionais com quem contactamos, identificaram-se exceto a Póvoa do Varzim que se assumiu como Rede Social.

Quadro 4: Lista de Contactos realizados

Locais onde foram realizadas visitas/reunião	Sta. Maria da Feira	H. R (20/11/2015)
	Trofa	M. F. C. (27/11/2015)
	Vila de Conde	M. G. R. (30/11/2015)
	Porto	M. C. C (11/12/2015)
	Maia	M. M. F. (15/12/2015)
	Santo Tirso	H. R. (14/02/2015)
	Valongo	M. I. S. (25/02/2016)
	Gondomar	M. J. C. (07/03/2016)
Chamada telefónica	Espinho	M. L. F. (2/11/2015)
	Penafiel	H. R. L (12-02-2016)
Envio de informações	Matosinhos	M. L. P. (22-02-2016)
	Póvoa do Varzim	Rede Social (23-02-2016)

O método de pesquisa aplicado e o decorrer do levantamento dos dados fez-nos constatar que a investigação pretendida, dado a quantidade elevada de municípios (24), se tornaria demasiado utópica e requeria necessidades suplementares, tais como tempo e financiamento.

Como meio de responder a esta dificuldade realizamos uma seleção de municípios, cujo o quadro seguinte apresenta. A *conjugação de municípios*, orienta-nos, para uma melhor elaboração da investigação, tendo prevalecido os municípios que pertencessem ao Distrito e Área Metropolitana do Porto (AMP), integrassem os sistemas da Rede Social (R.S), Plataforma Supraconcelhia do Grande Porto (PPL) e das Cidades Educativas (C.E)⁷⁹ e com os quais foi possível partilhar informações e se mostraram interessados na investigação.

Assim sendo, os 24 municípios foram reduzidos para 5 municípios: Gondomar; Matosinhos; Porto; Santo Tirso; Valongo (ver quadro seguinte).

O terceiro momento, planeado inicialmente, não foi então concretizado e dessa forma, não foi possível continuar com o trabalho inicialmente estabelecido, nenhuma das câmaras municipais facultou documentos onde se verificasse a existência de um projeto

⁷⁹ No ano de 1990, ocorreu o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Barcelona, revista em 1994 e em Génova em 2004, desenvolvido sobre um princípio base, o de nunca deixar ao acaso o desenvolvimento dos habitantes.

de intervenção social que pudesse ser considerado completo⁸⁰ e que nos permitisse a sua análise integral.

Quadro 5: Conjugação de dados (Seleção de Municípios)

	Municípios	Distrito	AMP	C	R.S/ PPL ⁸¹	C.E	GRUPO SELECIONADO
1	Arouca		X				
2	Amarante	X					
3	Baião	X					
4	Espinho		X	T			
5	Felgueiras	X					
6	Gondomar	X	X	R	X	X	Gondomar
7	Lousada	X					
8	Maia	X	X	R	X		
9	Matosinhos	X	X	E	X	X	Matosinhos
10	Marco de Canaveses	X		E/ T			
11	Oliveira de Azeméis		X			X	
12	Paços de Ferreira	X				X	
13	Paredes	X	X	T			
14	Penafiel	X					
15	Porto	X	X	R	X	X	Porto
16	Pova do Varzim	X	X	E	X		
17	Sta. M. Feira		X	R		X	
18	Santo Tirso	X	X	R	X	X	Santo Tirso
19	S.J. Madeira		X	T		X	
20	Trofa	X	X	R	X		
21	Vale de Cambra		X				
22	Valongo	X	X	R	X	X	Valongo
23	Vila do Conde	X	X	R	x		
24	Vila Nova de Gaia	X	X	T	x		
	TOTAL	18	17		10	9	5

Foi essencialmente identificado a partir da leitura de documentação, análise de dados e da realização de reuniões com profissionais, que existe uma grande falha na concretização de relatórios e avaliações que acompanhem o processo de implementação dos projetos. Existe de facto, a identificação do erro, mas não se apontam melhorias, lacuna verificada por diversos autores, o que corrobora a nossa tese, justificada pela fraca

⁸⁰ E quando refiro projeto completo, refiro a existência de um diagnóstico, planificação, aplicação-execução e avaliação.

⁸¹ Rede Social / Plataforma

evolução dado o levantamento de várias barreiras e a pouca intervenção e alteração do mesmo.

De acordo com a nossa perspetiva, um projeto social apenas poderá ser considerado como sendo bem-sucedido, após serem analisados os seguintes itens: o número da população alvo⁸², o número dos participantes, sustentabilidade do projeto, diagnóstico, objetivos, metas, avaliação e método de avaliação⁸³.

Mas porque razão é que os projetos sociais não apresentam, na sua maioria, documentação? E porque é que os projetos com documentação ficam muito aquém de um verdadeiro projeto social? Quais os problemas que daí provêm?

Observamos que a responsabilidade das Câmaras é maioritariamente transferida para as associações, entidades e outros espaços públicos do município, como bibliotecas, centros recreativos, educativos e culturais, escolas (...). Poderíamos ter tentado recolher informações junto dessas identidades, todavia, devido à sua exagerada⁸⁴ quantidade, consentimos que não seria viável fazê-lo.

Outro fator negativo observado e discutido durante as reuniões foi a influência dos partidos políticos no funcionamento de cada município (especialmente nas câmaras e outras entidades públicas), motivo apontado pelo atraso, dificuldade e mesmo extinção de ações e projetos. *“A interrupção, tantas vezes injustificada, as delongas na sua efetivação e a falta de continuidade, em vez de fomentar esta interação, geram um sentimento pernicioso de incerteza e contingência que impede estes projetos artístico-pedagógicos e singrar.”* (Fortuna, 2014, p. 205) Alguns dos profissionais do município, confessaram que se sentiam amedrontados/ameaçados quanto às decisões tomadas relativamente aos projetos e ao seu próprio trabalho.

Achamos urgente que se crie um sistema social, independente e imparcial. Esperamos que Portugal evolua e desenvolvam parcerias independentes, autónomas e se valorize o trabalho de equipa para que sejam criados espaços de discussão, análises e avaliações apartidárias.

⁸² No nosso caso, corresponderá ao número de crianças que frequentam o 8 ano escolar em comparação com as que se inscreveram.

⁸³ E caso tivéssemos gozado do acesso aos projetos, gostaríamos de os ter analisado, tendo em conta as questões apresentadas em anexo nº10 (*Anexo nº10: Questões para avaliar um projeto do município [proposta]*).

⁸⁴ Estando mais ao menos dependente da área geográfica e dos habitantes, assim como das problemáticas e prioridades identificadas pelo município. Seria ainda outro estudo que gostaria de concretizar: uma comparação entre municípios e os financiamentos obtidos por cada um, em relação com as despesas, a população residente e o espaço geográfico.

A investigação realizada permitiu fundamentalmente, identificar fatores de insucesso dos projetos, entre os quais destacamos:

- Dependência económica dos projetos sociais;
- Dependência económica dos promotores de projetos sociais com as Câmaras e financiamentos públicos;
- Relação das Câmaras com o sistema político;
- Sistema de contratação de profissionais para a concretização de projetos cujo esclarecimento quanto aos prazos estabelecidos, sistema de avaliações, atribuição de financiamentos é pouco definido;
- Falta de relação entre profissionais;
- Número inferior de profissionais, face as necessidades;
- Projetos e ações pouco credíveis, face o tempo e financiamento disponível;
- Reduzida quantidade ou inexistência de informações sobre o projeto (sua origem e índice de satisfação e sucesso);
- Falha na elaboração do diagnóstico;
- Falha na avaliação durante todo o projeto;

Em suma, alguns programas que têm vindo a ser criados e dos quais se verifica alguma consistência na sua criação e importância no combate ao fenómeno do absentismo e desqualificação escolar, selecionamos alguns que consideramos mais relevantes no âmbito deste projeto (*Programas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)*⁸⁵; *Programa “mais sucesso escolar”*; *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos*) que resolvemos apresentar em anexo.

Infelizmente, e numa maioria, a inexistência ou inconsistência dos projetos sociais das Câmaras investigadas, não nos permitiu de facto realizar/criar um guião ou um projeto modelo, como previsto inicialmente. Paradoxalmente, permitiu-nos identificar e listar possíveis causas que levam ao insucesso do projeto, pelo que servir-nos-ão de exemplo a evitar no momento de criação e implementação do nosso projeto (re)educAR-TE(me).

Concluimos ainda, após ter verificado, que as Câmaras Municipais assumem uma posição, maioritariamente económica, na sua relação com as práticas sociais, culturais e educativas do município, transferindo apoios ao nível financeiro, seja para a construção ou a manutenção de equipamentos, das entidades que assumem a atividade direta com o

⁸⁵ Incluído no *Anexo nº11: Projetos de exemplo*.

público, consentimos que as medidas a ser tomadas devam, primariamente, ser aplicadas nas escolas. Visto, ser o espaço, onde se observa uma maior concentração de jovens e crianças (o nosso público alvo), *“A escola deve desempenhar um papel relevante na tomada de consciência da dignidade da pessoa. Nela se devem desenvolver as capacidades dos alunos de modo que cada um deles possa sentir que pode fazer algo de positivo para a sua vida futura.”* (Garrinhas, 1997) , *“Do ponto de vista psíquico, a escola traduz a possibilidade de se ter um espaço de crescimento intelectual e cognitivo, mas também de um crescimento emocional.”* (Strecht, 2005, p. 133).

A escola que havia surgido como *“extensão da família”*, é geradora de um movimento no qual o Estado é vitorioso, relativamente ao tema da educação, até então sob total domínio da Igreja. Iniciado no século XVIII, em Portugal, continuado e reforçado no século XIX *“...o processo de laicização do ensino foi iniciado por um reformador iluminado – o Marquês de Pombal.”*. A organização *escola*, representa assim *“...unidades socialmente construídas.”* (Lima, 1998, pp. 41-42).

CAPÍTULO III: A problemática

1. A satisfação das necessidades do Indivíduo

O conceito de saúde, que compromete a satisfação das necessidades individuais, segundo Mário Cordeiro (2015), não se refere unicamente à ausência de doença mas também à qualidade de vida, ao bem-estar e à felicidade, estando esta premissa de encontro com o que o mesmo autor refere ser fulcral para qualquer política ou programa de promoção “...educativas, sociais, ou ligadas a aspetos tão variados como a justiça, os tempos livres, desporto, arte, cultura, espaços livres, ambiente, ou outros bens mais amplos mas igualmente importantes como a educação para a paz, o combate á violência nos vários ecossistemas, a liberdade e os direitos civis, ou a espiritualidade, entre outras vertentes do ser humano, na sua composição individual, familiar, grupal e social.” (idem, 2015, p. 14.) Esta composição de um ideal, com o qual concordamos, descrito e ilustrado pelo autor apresenta o resultado de um estudo realizado com dois diferentes grupos de adolescentes: um conjunto de jovens portador de patologias (diabetes, asma, doenças crónicas...) e outro *saudável*. A conclusão desse estudo permitiu perceber que as crianças que se encontravam *doentes*, eram de facto as que se sentiam mais felizes (utilizando uma escala de auto estima e autoconceito), por serem capazes de valorizar aspetos mais simples da vida, não terem desejos e sonhos utópicos, mas viverem o quotidiano “...com gosto e alegria, pela alegria de, cada dia, «acordarem vivos»” (Cordeiro, 2015, pp. 15-16).

Verificamos que a satisfação das necessidades depende de cada grupo e é também uma ideia um pouco abstrata, por cada indivíduo ter a sua visão sobre as suas necessidades⁸⁶.

Maslow considera, que a satisfação de necessidades passa também pelo bem-estar, centrando-se dessa forma a um nível mais pessoal. Maslow partiu da análise do comportamento dos indivíduos e criou uma pirâmide que, segundo a sua consideração,

⁸⁶ Seria razoável que as crianças e jovens do nosso país tivessem um provedor que lutasse pelos seus direitos? Esta poderia ser o mote para a concretização de um novo estudo. A título de exemplo, apresentamos o caso da Noruega que em 1981, nomeou um Provedor da Criança (Barn Ombudsman) e foi o primeiro país no mundo a fazê-lo. Na verdade, este princípio tentou também ser reproduzido em Portugal, em 1995, mas até então não foi concretizada, por motivos alheios que mais uma vez não advogam aos interesses da criança, “antes de criar a figura, quem dos vários candidatos e candidatas, ocuparia o cargo, de acordo com alianças partidárias.” (Cordeiro, 2015, p. 22).

cumprindo com a satisfação das várias etapas da pirâmide (no sentido crescente): “1º necessidades fisiologias, 2º necessidades de segurança, 3º necessidades de amor e pertença, 4º necessidades de estima, 5º necessidades de auto-atualização, 6º necessidades de conhecimento e compreensão, 7º necessidades estéticas.” (Fernandes, 1990, p. 165) levaria a total satisfação do indivíduo,

Quanto à satisfação das necessidades básicas, que se encontram no primeiro patamar da pirâmide, o nosso projeto não tem a pretensão de as resolver. Apenas poderá contribuir para o melhoramento ou a tomada de consciência sobre a importância de algumas⁸⁷, dada a evolução do projeto e dependendo das necessidades do grupo com o qual será realizado.

Relativamente à segurança e aplicando-a à escola, poderá passar pela sensibilização, mantendo a informação permanente através do contacto frequente com os agentes que efetuam o policiamento da área. Para além dessas informações serem transmitidas ao aluno, também devem ser divulgadas à comunidade e às famílias. A escola deve assumir e assegurar a segurança de todos os seus utentes, tanto pelo meio físico e material, como pelas relações humanas.

Referimo-nos a casos de violência como o *bulling* e o *cyberbulling*, roubo, agressão, atitudes de racismo (...). Um bom exemplo posto em prática é o da PSP⁸⁸. No seu website⁸⁹ encontram-se dados do projeto, *Escola Segura*⁹⁰, quanto a ações como o

⁸⁷ Ahamos importante apresentar um exemplo: Caso se verifica-se que a maior necessidade do grupo dependia de uma alimentação saudável, poderia rever-se todo o projeto em prole desta problemática. Evidentemente, haveria a necessidade de se contratar um técnico de nutrição ou outro com conhecimentos semelhantes, que permitisse apoiar a realização do desenvolvimento consciente desta problemática identificada – a alimentação-. Poder-se-ia incluir no grupo, um conjunto de pais, que se demonstrassem interessados e dessa forma fosse também em casa reforçada a alteração da dieta como necessidade básica do indivíduo. As oficinas (ver no capítulo IV as propostas para as oficinas) proposta para o nosso projeto, poderiam ainda apoiar-se nesta mesma temática, por exemplo na disciplina de Realização plástica do espetáculo (R.P.E.) passar-se-ia à elaboração ou recriação do espaço das refeições (escola/casa); na de ritmos (R.) na criação de um orquestra de sons a partir dos materiais utilizados na cozinha (micro-ondas; panelas; talheres...); na Interpretação (I.) poderia desenvolver-se uma peça sobre a alimentação, alimentos existentes pelo mundo, diferentes alimentos de acordo com as culturas etc..; na de meios digitais (M.D.) a utilização de fotografias e vídeos onde se evidencia-se os diferentes contrastes da alimentação, na de Relações públicas (R.P.) realizar-se-iam cartazes apelativos à problemática, distribuídos e colocados em diversos espaços do município.

⁸⁸ O website da PSP partilha ainda, relativamente á segurança alguns dados que consideram necessária atenção por parte dos progenitores ou responsáveis pela criança e jovem, como a importância de se saber o horário escolar, os percursos de ida e volta da escola, nomes e contactos dos colegas e amigos mais próximos e a identificação de locais onde a criança costuma frequentar. É incluído em anexo um apontamento sobre este mesmo assunto (*Anexo nº12: Escola Segura*).

⁸⁹ Publicado e disponível no website oficial da PSP: <http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.aspx?menu=4>

crime de ofensas corporais que incidem sobre 21%, *bullying* a 9%, nos estabelecimentos de ensino e na área envolvente.

Quanto às necessidades psicológicas, relacionadas com conceitos como o amor, o tipo de relações estabelecidas, a confiança, o modo como vemos e respeitamos o outro, serão as mais integradas e desenvolvidas no projeto que apresentamos seguidamente (capítulo IV). Consideramos as necessidades psicológicas como sendo as mais necessárias e fundamentais. Acreditamos que a satisfação das mesmas auxilia e resolve algumas das necessidades anteriores – básicas- mesmo a longo prazo.

Finalmente no que concerne às necessidades de realização pessoal por acharmos que são resultado da satisfação das necessidades psicológicas serão alvo de destaque na nossa análise.

Esta breve consideração sobre a satisfação das necessidades, permite compreender que quanto menor for o conjunto de necessidades do indivíduo, mais saudável e com maior possibilidade de auferir de melhor qualidade de vida se encontrará.

Acreditando que a escola constituía também, uma satisfação de necessidades⁹¹, A Constituição Portuguesa no nº1 do artigo 74º refere «garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escola», contudo, verificamos que *“Nos últimos anos, a política educativa que abandonou os combates mais difíceis e mais urgentes: desvalorizou o combate ao insucesso escolar, que, depois de vários anos de melhoria, voltou a subir no ensino básico; desvalorizou o combate às desigualdades, enfraquecendo a função da escola pública para todos enquanto elemento de mobilidade social, enfraqueceu a qualidade do serviço público de educação, diminuindo a aposta na escola a tempo inteiro e as condições das atividades de enriquecimento curricular e empobrecendo o currículo reduzindo-o às disciplinas nucleares e desestabilizou funcionamento das escolas, nomeadamente na colocação de professores. A educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades. A nossa política educativa garantirá a igualdade de acesso de todas as crianças à escola pública e promoverá o sucesso educativo de todos, designadamente ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória.”* (Programa do XXI Governo Constitucional, 2015, pp. 101-102).

⁹¹ Não faremos neste documento análises relativamente ao interesse inicial do estado, na criação de uma escola democrática, por se ter verificado a necessidade de formação dos cidadãos para que os mesmos integrassem, *integrando* na sociedade, por via do emprego que após a revolução industrial passa a necessitar de eficientes funcionários, para que fosse possível aumentar as vendas e capital.

1.1. A Organização *Escola*, a *escola democrática*: uma resposta às necessidades do Indivíduo; Um breve apontamento sobre o sistema educativo em Portugal

A existência de um sistema democrático estimulou a presença de um ensino gratuito e universal, inaugurando a democratização do ensino, visto à época, como o *upgrade* necessário para o desenvolvimento do país. “(...) *mundo globalizado, ler, escrever, fazer contas, ter um entendimento mais geral do mundo em que vivemos é fundamental tal para o indivíduo, bem como para o desenvolvimento do país.*” (Barroso, 2010)

A igualdade de oportunidades de acesso à escola, representou um elemento central na mudança do pensamento social, mesmo que, de um modo ilusório, acreditou-se na possibilidade de mudança social, vista numa escala ascendente a partir da educação. Este pensamento é vulgar nas classes menos favorecidas, onde o acesso à educação, até então, era visto como um mérito dos eleitos.

Mas terá de facto, a democratização do ensino possibilitado a igualdade de oportunidades de acesso à escola?

Atualmente o sistema educativo em Portugal, “condiciona” todos os jovens a frequentar o sistema de ensino nacional seja ele público ou privado.

Atualmente é obrigatório completar o ensino secundário, que no caso de sucesso dos doze anos sequenciais, o jovem termina-o, quando atinge a maioridade⁹².

Os ideais de igualdade acompanham a nova conceção de justiça fundadora e organizadora das novas sociedades modernas (Seabra, 2009). Com o tempo, análise dos resultados e diversos estudos, alguns autores defendem que a democratização do ensino não chega para igualar as oportunidades. Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1999) por exemplo, verificam que o acesso “democrático” à escola, não representa a mesma igualdade na obtenção de sucesso “...*depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista.*”(Idem, 1999, p.482)

⁹² Apresentamos a idade dos 17/18, visto o período escolar terminar a meados de Junho/Julho e alguns jovens apenas completarem a maioridade ainda no ano decorrente, mas durante os meses seguintes (até 31 de Dezembro do mesmo ano).

Harmonizamo-nos com a teoria anterior, considerando que, a desigualdade escolar é maioritariamente uma (re)produção da desigualdade social, estando elas interligadas.

A relação de proximidade, seja por via económica, cultural ou outra, a que o jovem está inevitavelmente submetido (por não ter capacidade psíquica, legal ou mesmo financeira de a alterar) terá influências certamente nas suas interações e visões sobre o mundo. Nem todos os indivíduos estão no mesmo nível de aprendizagem e que cada pessoa é uma realidade particular, por essa razão, durante o processo de aprendizagem deve-se ter atenção aos métodos pedagógicos utilizados, por não terem a mesma repercussão em todos os indivíduos da mesma maneira.

Em alguns casos de retenção é possível que o aluno após completar os 18 anos, se desintegre do sistema de ensino, antes de terminar o 12º ano, o que não a nomeia como desintegração precoce, mas coloca o jovem numa posição de desqualificação, visto não concluir o ensino escolar obrigatório⁹³.

A pedagogia, por melhor que ela seja elaborada, não produz o mesmo efeito em todas as pessoas e todos os métodos pedagógicos devem respeitar a particularidade e a individualidade da pessoa. «*Experiências desiguais produzem inevitavelmente níveis de chegada diferente*» (Granja, 1995, p. 1). Daí, todos os métodos devem ter em conta o ponto de partida de cada indivíduo, pois este tem sempre influência e consequência no processo da aprendizagem.

Phillipe Pernoud, defende que quanto à criação de projetos e de medidas educativas “*Os alunos melhor dotados em capital cultural e melhor acompanhados por suas famílias seguirão, de qualquer maneira, seu caminho, seja qual for o sistema educacional. Os alunos “médios” acabarão encontrando uma saída, ao preço de eventuais repetências ou mudanças de orientação. À sorte dos alunos em reais dificuldades é que se pode medir a eficácia das reformas.*” (Perrenoud, 1997, p. 71) Sendo essa a razão que nos leva a decidir que esta intervenção deverá ser inicialmente implementada em territórios de urgência prioritária. Sendo no caso educativo, escolas onde se verifique maiores taxas de reprovação e absentismo escolar.

⁹³ Das anteriores análises de dados realizadas (Capítulo I: 1.1), verifica-se que existe uma assumida diferença entre as taxas de escolaridades e o género. A mulher era afastada da escola mais cedo do que os homens, os quais eram incentivados a continuar os estudos por serem considerados chefes de família e por isso responsáveis pela fonte de rendimento (sustento) da família. Apesar de se verificarem hoje alterações, esperam-se ainda mais. Hoje os indivíduos do sexo masculino são acompanhados por mulheres, que chegam mesmo a ultrapassá-los na conclusão dos níveis de ensino.

Apesar de detetada, consideramos que as diferenças de género não seriam incluídas neste projeto, contudo, consideramos que novos estudos devam realizar e analisar pormenorizadamente estes indicadores.

Caso Prático 1: Interação

É do conhecimento de todos, a interdição de usar chapéu/boné nas salas de aulas, salvo as devidas exceções, anteriormente participadas ao professor (ex.:doença cancerosa).

Ora, um jovem do primeiro ano do ensino secundário que se apresentava regularmente com o chapéu colocado nas aulas, constantemente avisado, ao acumular um conjunto de outras situações, leva a convocação dos encarregados de educação (que neste caso os pais)

O pai deste mesmo jovem compareceu à reunião com um chapéu e permaneceu durante a reunião, não apontando nenhum tipo de constrangimento, ou mesmo de esquecimento.

A vida quotidiana⁹⁴ contém características formativas e intrínsecas ao próprio meio social, que determinam estruturas de interação entre os indivíduos que nela participam. Um caso muito simples que foi partilhado por um professor⁹⁵ do ensino secundário da AMP e que ilustra bem esta tese.

Conclui-se neste caso prático que a cortesia de retirar o chapéu, num espaço onde a sua principal função deixe de ser cumprida (cobrir a cabeça, protegendo-a dos raios solares), ou por estar na presença de outra pessoa, não faz parte das regras, ou de um modelo de interação desta família.

É testemunhado, através desta história, que qualquer jovem terá uma relação com o sistema escolar dependente de caracterizações, símbolos, expectativas e valores individuais, forjados pelo meio social e que serão sempre vistas como a sua realidade por excelência, por estarem presentes durante todo o seu processo de crescimento e maturação.

Devemos priorizar no trabalho com comunidades o reconhecimento, afastado de juízos de valor, do máximo de informações (valores, símbolos, códigos...) para facilitar a interação e a compreensão mútua.

Contudo, o jovem deve ser ouvido e compreendido, desresponsabilizado, e incentivado a assumir novas práticas.

⁹⁴ Entende-se que por não inserirem nada de novo no dia-a-dia de quem as pratica, são identificadas como ações básicas da *vida quotidiana*.

⁹⁵ Em conversa totalmente informal, com as mais variadas pessoas, surgem por vezes casos e histórias de interesse. Será decisão de quem as ouve, transpor la ou não para o seu trabalho laboral. Neste caso, o professor que exprime esta história, é também diretor de turma, que pela sua qualidade profissional, permitiu, ao contar as suas experiências, uma análise e identificação de casos que ilustram vários momentos da minha dissertação.

Podemos concluir que a infração dos padrões compromete sempre a interação social. As famílias e outros transmissores de informação e património simbólico⁹⁶, são responsáveis pelas primeiras informações transmitidas e apresentam-se desde sempre de forma diferente com variáveis perante cada criança.

Verificamos que atividades escolares, onde se disputa o lugar de *melhor turma* é notada a participação de jovens que até então se mostravam desintegrados, desinteressados. Isto ocorre, porque a simbologia (neste caso de *turma*) é também um reforço dos laços de pertença entre os indivíduos, a ligação de um mesmo grupo de jovens ao mesmo estilo de música⁹⁷ é um laço de união (Gomes, 2003), assim como a pertença a uma determinada turma é um símbolo escolar, mesmo entre os jovens.

Caso Prático 2: Simbologias

Numa experiência profissional, tive a possibilidade de acompanhar alguns jovens (45) institucionalizados, verifiquei que surgiam várias zangas e discussões de grupo no quotidiano da instituição.

Contudo, numa das discussões ocorridas na escola, fora do contexto institucional, verificou-se que o conflito permitiu que o grupo de jovens institucionalizados se unisse contra o outro, envolvendo-se até outros jovens da instituição, não pertencentes à escola.

Outros casos poderiam ser apresentados testemunhando da união em momentos de pressão. De qualquer modo, a exposição desta história expõe um caso real onde se verifica que, o símbolo e a responsabilidade sentida pela pertença à mesma instituição levou-os a agir como um grande grupo (família) que se uniu, apesar das diferenças internas sentidas.

A competitividade é outra situação visível nas escolas, na qual a instituição vira palco de concorrência entre classes devido, em parte, pelo menos no caso português, aos *rankings escolares*, que na verdade adotam medidas e “*estratégias coletivas de reivindicação*” por grupos interessados (Sebastião e Correia, 2007).

⁹⁶ Esta capacidade de preservar e transmitir o património simbólico de geração em geração é que nos tem permitido evoluir.

⁹⁷ Rui Telmo Gomes(2003), revela no seu documento, algumas práticas culturais por parte dos jovens portugueses, no qual observa a musica, mesmo num contexto de lazer, enquanto um indicador que tanto aproxima os nossos jovens como possibilita a exclusão social.

Não poderia a instituição escolar (e todos os elementos constituintes), utilizar a força da união e direcionar para outro tipo de competição⁹⁸ que permitisse aproximação dos elementos e a reprodução de sentimentos de pertença? O projeto que apresentamos propõe um longo e continuado conjunto de atividades que, apesar de não propor a competição direta entre os educandos, incita ao espírito competitivo.

A democratização escolar apresenta um lado perverso, pois a criança e o jovem não a identifica como um direito mas sim, como uma obrigatoriedade.

A escolha da instituição escola pode ser motivo de abandono e desqualificação escolar. Efetivamente, pode agir como um bloqueio e limitar e/ou impedir a escolha de grupos, preferências com os quais o jovem se identifica. A imposição da escola é de certo modo, vista como uma proibição que afastará o aluno do ensino ao contrário do que seria esperado.

Vários indicadores são detetados pelos profissionais que acompanham os alunos e a partir dos quais é possível prever o futuro de cada estudante, mesmo antes do educando terminar a escolaridade obrigatória.

O principal objetivo da educação passa pelo pensamento crítico que compromete a transformação da sociedade e encaminhamento dos jovens para um futuro mais sólido, seguro e verdadeiro.

Deverá por isso comprometer-se com a frequência dos alunos no sistema escolar, mas mais do que isso, fornecer-lhes conhecimentos que permitam a progressão e a tomada de qualificações e capacidades de integração no mundo social.

“É para nós inquestionável o valor da educação no combate à exclusão social. Dela temos uma noção abrangente que não se limita à aquisição de competências instrumentais (saber fazer), mas também aprofunda as competências pessoais, relacionais e sociais, da convivência cívica e do exercício da cidadania (saber ser e saber estar). A escola não é pois um lugar onde apenas se transmitem conhecimentos, mas um lugar de encontro e partilha de saberes, um lugar onde se constrói e vive a cidadania.”
(Azevedo, 2001)

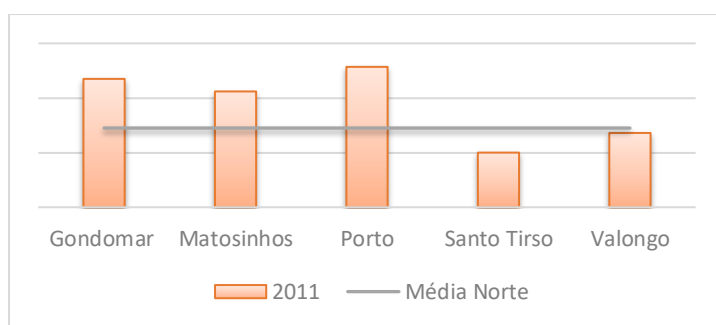
Considerando a análise sobre os valores nacionais apresentados no capítulo I, que permitiram concentrar a nossa investigação no Distrito e Área Metropolitana do Porto e

⁹⁸ Recordamos o “JOGO DO 24” e outros. As competições lançadas pela escola, muitas vezes desajustadas, na qual a participação dos alunos deve-se não à vontade própria, mas sim à influência perniciosa dos pais e professores ou/e muitas vezes da nota final da disciplina. Por exemplo: “CORTA MATO” (Educação física) ; CIRCULO DE LEITURA (português); e tantos outros.

dada a investigação efetuada nesses mesmos foi possível reduzir a investigação aa 5 dos municípios: Gondomar, Matosinhos, Porto, Santo Tirso e Valongo. Posta essa seleção, partimos para a análise dos valores relativamente à taxa de absentismos e desqualificação escolar, desses mesmos municípios.

Avaliando os valores das taxas de abandono escolar e de absentismo dos cinco municípios anteriormente selecionados, verificamos que relativamente à taxa de abandono escolar, os municípios de Santo Tirso e Valongo, segundo os valores referentes ao ano de 2011, apresentavam-se abaixo da média Norte.

Gráfico 9: Taxa de abandono escolar (Norte: 5municípios)



Fonte: Adapt. INE

Por essa razão, o nosso projeto terá como principal foco de incidência territorial para a primeira implementação do projeto, os municípios de Gondomar, Matosinhos e Porto⁹⁹. Incluimos em anexo uma pequena reflexão acerca dos municípios elaborada a partir das informações recolhidas durante a fase de investigação, leitura do diagnóstico social e observações posteriores¹⁰⁰.

⁹⁹ Poderá verificar no capítulo IV, que apesar do projeto piloto ser iniciado apenas numa escola, nos anos seguinte ele é alargado e outros dois municípios, permitindo que dessa forma, seja possível realizar um estudo de impacto do projeto. Por essa razão, consideramos que a seleção de 3 municípios será a indicada nesta fase do trabalho.

¹⁰⁰ Ver Anexo nº 13: Descrição dos Municípios Seleccionados.

2. O fenómeno da desqualificação e absentismo escolar

No contexto escolar da época contemporânea, a problemática da desqualificação e do absentismo escolar atinge um número elevado de crianças e jovens, revelando ser um fenómeno social preocupante, por influenciar diretamente o percurso de vida do indivíduo. *“A educação é, indiscutivelmente, um dos principais problemas que hoje se colocam às populações desfavorecidas, dado que tem implicações em diversas dimensões da sua existência. Cada vez mais, os défices no campo educativo têm um forte efeito de contágio a outros níveis, nomeadamente na falta de autonomia e capacidade de realização pessoal, no decréscimo da capacidade de participação social e nas hipóteses de empregabilidade, em especial de acesso aos empregos mais qualificados, estáveis e bem remunerados.”* (Azevedo, Construir uma escola inclusiva, 1999).

A nossa principal preocupação é a análise dos fatores de influência desta problemática o que não constitui uma tarefa fácil. Por constituir um fenómeno bastante complexo admitimos necessitar de uma profunda análise em todos os setores: político, económico, cultural, educativo e da própria sociedade.

A desintegração do sistema educativo e a reprovação é uma contrariedade que dificulta o acesso ao mundo laboral, podendo ainda influenciar a integração na sociedade (tal como apresentamos nos capítulos anteriores). *“O fenómeno do abandono escolar precoce reflete-se ainda na qualidade e na intensidade da participação cívica dos indivíduos na comunidade. Um percurso escolar bem-sucedido contribui para dotar os jovens de competências nucleares para o seu desenvolvimento pleno, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento das suas capacidades de expressão, de argumentação, de interpretação e análise crítica. Pelo contrário, o insucesso e/ou abandono escolar, conduzem frequentemente a défices nestas competências com efeitos nefastos sobre a condição cidadã.”* (Fortuna, 2014, p. 183)

Intrigadas com este fenómeno social, resolvemos debruçar-nos sobre o tema, procurando reconhecer algumas causas, analisar alguns incentivos e apoios públicos já existentes e propondo, quando possível, uma nova forma de atuação, na perspetiva solucionadora ou atenuadora desses mesmos efeitos do fenómeno.

Constatamos, essencialmente, que de um modo geral apesar deste problema ter surgido no passado (acompanhado a instituição escolar desde a sua origem), as soluções criadas até agora, tanto a nível nacional como regionais, têm-se debatido com questões do ensino que nos parecem efetivamente obsoletas relativamente ao dilema.

Consentimos que o absentismo escolar apresenta mais probabilidades de influência quanto mais cedo ocorrer¹⁰¹, comprovando, mais uma vez que, mais do que intervir é necessário prevenir e que *“Não basta criar condições de acesso à educação, é acima de tudo necessário cuidar das condições de frequência e de resultados.”* (Garrinhas, 1997).

Avocámos que qualquer investigador que objetive dissertar sobre este mesmo tema, terá inevitavelmente de, do mesmo modo que nós, rever toda uma (já) longa bibliografia, para além da nossa selecionada. Dada a abrangência deste tema, conferimos que o nosso estudo assim como a nossa proposta são úteis e necessárias, contudo e, mais uma vez, as dificuldades sentidas no âmbito financeiro e temporal impediram de alargar a investigação a detalhes que certamente seriam uma mais valia.

Alguns dos autores pesquisados como Carlos Fortuna, Augusto Curry, Philippe Perrenoud, João Teixeira Lopes apresentam o que consideram ser as condicionantes escolares. Sintetizando todas elas, podemos considerar que condições físicas (do espaço), psicológicas, sociais e socio-escolares constituem a maioria das condicionantes identificadas por estes autores e que passaremos a expor sintetizadamente:

a) Condicionantes Físicas (externas ao indivíduo)

- Temperatura do espaço (demasiado quente/fria)
- Falta de luz
- Desproporção entre o tamanho da criança e o material (ex.: tamanho das mesas e cadeiras; distância entre o aluno e o quadro)

b) Condicionantes psicológicas (do qual o indivíduo depende)

- Deficiência física ou mental
- Perturbação mental

c) Condições sociais

- Familiares: i) regras demasiado rígidas ou brandas; ii) horários familiares incompatíveis com os horários escolares; iii) ausência de possibilidade de acompanhamento ao estudo por parte dos familiares; iv) Abertura ou inexistência de diálogo família-educando num espaço e tempo certo; v) Atitude familiar relativamente ao interesse escolar: expectativas, motivação, interesse, empenho;

¹⁰¹ Certamente concordamos, que mais dificuldades apresentarão indivíduos de atuar numa sociedade contemporânea, se não tiver qualquer tipo de domínio sobre a utilização de uma ferramenta eletrónica, como o computador, telemóvel. Mais difícil será, se não tiver adquirido conhecimentos de leitura e escrita.

vi) Inexistência de uma rotina de usufruto de hábitos alimentares e higiênicos de acordo com o desenvolvimento saudável.

- Condições económicas: i) material escolar; ii) roupa de acordo com o ambiente (para que o jovem não sinta calor o frio ou seja causa de constrangimento social por se apresentar suja ou rota); iii) condições na habitação que permitam o desenvolvimento saudável (quarto próprio, cama, espaços definidos para a refeição, espaços adequados á temperatura necessária)

d) Condicionantes sociais-escolares

- Educação externa (família, grupo de pares, amigos externos à escola, atividades extra curriculares);
- Meio social, cultural em que habitam e frequentam;
- Relação que mantêm com o local onde estudam e o local onde vivem;
- Oportunidades promovidas pelo local onde habitam e/ou estudam;
- Relação com a turma a que pertencem (na escola que frequentam);

A observação e reconhecimento dos itens anteriores, permitem que estejamos mais atentas para que a realização de um diagnóstico que se pretende o mais real e que por sua vez, permita a criação de respostas de forma mais correta e próxima das verdadeiras necessidades dos indivíduos, logo, com maior probabilidade de sucesso.

2.1. Condicionantes escolares: uma escada rolante no percurso escolar

A relação entre as ciências sociais e a educação permitiu desenvolver estudos que nos levaram a concluir que “...*desigualdade social diante da escola, podia, em boa parte, ser imputada à distância desigual entre a norma escolar e a cultura inicial que o aluno deve à sua família, à sua comunidade e a sua classe social de origem.*” (Perrenoud, 1999, p. 26). Por essa razão, o reconhecimento da cultura do aluno deveria ser assumido como o princípio da criação de uma oportunidade para estabelecer a relação professor-aluno “...*indispensáveis para participar na vida escolar.*” (Queiroz & Gros, 2002, p. 19)

Em nosso entender, a definição de cultura aproxima-se da ideologia Inglesa “...*um conjunto ligado de maneiras de pensar, de sentir e de agir mais ao menos formalizadas que, sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem, duma maneira simultaneamente objetiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa*

coletividade particular e distinta.” (Rocher, 1989, p. 105). Inspirados pela original definição de Tylor¹⁰², de acordo com o que Durkheim e Rocher apresentam como «maneiras de pensar, de sentir e de agir» quando referem a cultura enquanto ação que se orienta a todas as atividades humanas, sendo elas cognitivas, afetivas, conotativas ou mesmo sensorial-motora.

É considerado cultura de uma sociedade quando a mesma é partilhada pelo maior número de pessoas habitantes dessa mesma sociedade. A observação da ação de um grupo (em interação) é o que nos permite traçar o perfil cultural do mesmo, o número de pessoas incluídas nessa mesma cultura não se torna significativo, sendo que um pequeno grupo permite criar uma cultura restrita (gang).

“A cultura humana não é residual, não é “inocente” e não ocupa apenas “o andar de cima” da vida social. Ao contrário: toda a experiência humana significativa realiza-se como cultura e dentro de uma cultura. O que sentimos, o que pendamos, o como falamos a nós mesmos e aos outros os nossos sentidos e sentimentos, o que criamos, questionamos e transformamos, o que somos, como pensamos quem somos, tudo isto são momentos de trabalho criativo da realização de uma pessoa humana no contexto de uma cultura.” ¹⁰³ (Souza, 2001, pp. 12-13)

A partilha das mesmas normas e valores é o que permite formar uma coletividade e distingui-la pelas suas práticas. É também um fator de partilha que permite o estabelecimento de laços entre as mesmas e que dá origem ao que Durkheim chama de *solidariedade social* e ao que Augusto Comte apelida de *consenso da sociedade* (Rocher, 1989, p. 108). Identificar e compreender que tipo de cultura terá influenciado o indivíduo ou o grupo com o qual pretendemos realizar um projeto social, é o princípio para o bom entendimento entre todos.

A linguagem é um exemplo simples da importância dessa igualdade de valores e normas, sendo que a mesma compromete o tipo de comunicação realizada, servindo-se como um símbolo de comunicação na ação social¹⁰⁴.

Outro facto a considerar quando estudamos um grupo é a sua flexibilidade, sendo que *“cada pessoa assimila a cultura de maneira idiossincrática, em certa medida reconstrói-se à sua maneira.”* (Rocher, 1989, p. 111). Razão pela qual não poderemos

¹⁰² E.B.Taylor na obra *Primitive Culture* (1871), inspirado na obra de Gustav Klemm que anteriormente terá publicado vários volumes e obras sobre o tema da cultura.

¹⁰³ Autor escreve sobre Paulo Freire

¹⁰⁴ Podemos ilustrar esta afirmação, lembrando os militares, que durante uma missão são capazes de comunicar a partir de gestos, olhares e sons.

considerar que um grupo possa agir do mesmo modo que outro, apesar de partilharem os mesmos valores culturais, visto que a interpretação é sempre subjetiva.

Apesar desta subjetividade, a própria cultura instaura alguns limites que quando ultrapassados, o indivíduo pode passar a ser visto como um marginal ou pertencente a outra cultura.

Mas de que forma poderá a Cultura de uma criança ou jovem, constituir uma condicionante no percurso escolar?

Sugata Mitra¹⁰⁵ numa conferência no TEDtalks (programa televisivo) apresentou uma questão com a qual se debateu ao longo da sua experiência: *“How come all the rich people all having this extraordinary gifting children? What did the poor do wrong?”* Questionamo-nos se de facto, estarão, as condições financeiras e/ou a taxa de risco de pobreza a influenciar o processo de aprendizagem das crianças e jovens?

Madalena Marçal Grilo, diretora executiva do comité português da UNICEF salienta à RENASCENÇA que *“as várias dimensões da pobreza afetam a criança agora e nas suas perspetivas de futuro (...) diminui ou limita as oportunidades de futuro das crianças se desenvolverem de uma forma mais saudável e harmoniosa.”*

Verificam-se divergências entre a socialização primária e secundária e o primeiro local de confronto, ocorre nas escolas.

As crianças e os jovens, até à entrada no sistema educativo, mantêm essencialmente laços com familiares, vizinhos e outros da sua comunidade próxima, e *“Conhecida a grande importância da socialização primária (familiar) no desenvolvimento das estruturas cognitivas e da motivação para a aprendizagem, na formação de padrões de sensibilidade e de gosto, na aquisição de linguagens específicas, traduzindo modos peculiares de desempenhar os papéis sociais, na incorporação de saberes diversos, impõe-se uma caracterização mínima das famílias dos jovens em questão.”* (Queiroz & Gros, 2002, p. 17). Daí que seja fundamental o conhecimento das famílias e tutores dos jovens com os quais se pretende trabalhar, seja no contexto escolar, seja numa, e qualquer, intervenção social que se pretenda concretizar.

A interação social é um conjunto de ações e reações que ocorrem no contacto com os outros, dependente de códigos, regras próprias de cada indivíduo e sociedade.

¹⁰⁵ Referente a uma palestra disponibilizada no website <https://www.youtube.com/watch?v=Sw71Zrw0i3I> em TEDtalks “O fim da escola tradicional?”

Considerando as dependências física e social do ser humano desde o nascimento, concluímos que o indivíduo interage com o mundo, condicionado de acordo com as características da sociedade onde o indivíduo pertence.

Para Erving Goffman, qualquer interação está dependente dos indivíduos, sendo que a sua participação, independentemente do género, será consciente, porque o indivíduo consciente, tomará decisões em função do que considera ser o pensamento do outro. Conclui-se que qualquer interação do indivíduo é uma reação consciente.

As primeiras aprendizagens partem das interações sociais, mesmo antes de se ter consciência delas. A apreensão e a compreensão são essenciais, contudo, para que a aprendizagem ocorra e se obtenha sucesso na escola, é fundamental que os conteúdos propostos sejam novos ou constantemente renovados, despertando a curiosidade contínua, mantendo vivos e presentes nos alunos, o interesse e a motivação para que a aprendizagem escolarizada se torne uma necessidade consciente e desejada.

O ser humano tem intrínsecas capacidades utilitaristas, isto significa que quanto mais sentido um conteúdo tiver, mais facilmente a pessoa se encontra disponível para o compreender. E a motivação “...como sendo uma condição ou estágio interior do indivíduo, composto de impulsos, pulsões, apetências, necessidades, interesses, propósitos e decisões, que o levam a agir.” (Fernandes, 1990, p. 164) é a chave da aprendizagem, ao contrário da repetição.

Desse modo, qualquer ação, projeto realizado deverá atentar para a **motivação** dos utentes, procurando dar sentido ao que é proposto que aprendam, facilitará não só a criação de uma relação entre a matéria teórica como a sua aplicação em contexto real o que permitirá desenvolver interesse sobre a matéria. “Uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos seus educandos, não produz aprendizagem alguma.” (Caldas & Pacheco, Teatro na escola: A nostalgia do Inefável, 1999, p. 8) Evidentemente, que os interesses variam de jovem para jovem, estando dependentes de variáveis temporais e culturais.

Podemos considerar alguns itens que nos permitem perceber porque razão a motivação se torna fundamental para o processo de aprendizagem¹⁰⁶:

- a aprendizagem apresenta melhores resultado quando se adequa ao interesse do aprendiz;

¹⁰⁶ Estes itens têm por base o autor Thorpe e Shuller tal como Evaristo Fernandes (Fernandes, 1990) apresenta.

- a aprendizagem será conseguida mais rapidamente se se adequar as capacidades físicas e mentais do educando e se apelarem à motivação do mesmo;
- se for transmitido ao aluno a relação entre a aprendizagem e a sua atuação real será possível a sua resistência durante mais tempo;
- A motivação externa provoca no aluno estímulos que o apoiarão durante a aprendizagem;

Ao conceito de motivação, podemos associar o da emoção, *“As emoções são o maior auxiliar na razão.”* (Matos, 2004, p. 22). A emoção é uma resposta instintiva que promove a ação/reação. Podemos considerar, por exemplo, que o indivíduo só estuda se for capaz de sentir orgulho nas conquistas escolares, *“...de importância fucral, visto um aluno motivado aprender muito mais que um não motivado...”* (Fernandes, 1990, p. 170).

A emoção sentida pelo indivíduo é associada diretamente ao seu temperamento, personalidade e à motivação. Quando aplicada de modo errado, segundo a visão da sociedade no qual se insere, é definida como um distúrbio emocional ou mesmo transtorno de personalidade. Por exemplo, a ocorrência de um abandono por parte do tutor durante um processo de aprendizagem poderá ser um fator condicionante, por constituir uma ação emocional para o indivíduo (rejeição, perda, abandono...) e por isso desencadeia todo um conjunto de comportamentos que influenciam a motivação e por conseguinte o processo de aprendizagem. (Fernandes, 1990)

A área do trabalho social, mas também qualquer outra onde exista a interação entre indivíduos, predispõe a ocorrência para situações problemáticas de índole emocional.

Todo o indivíduo é confrontado com emoções ao longo da vida, a maior parte delas são percecionadas pelo indivíduo com normalidade. Contudo, o indivíduo poderá não apresentar disponibilidade mental para interpreta-las e geri-las o que o poderá ser nefasto para o indivíduo.

Consequentemente, um acompanhamento poderá ser necessário para facilitar a gestão dessa mesma emoção.

Este acompanhamento poderá ser feito por várias vias e no seio escolar, tendo sido verificado que geralmente, esta assistência é dirigida por um psicólogo.

Esta situação deveria ocorrer quando o professor ou outro profissional responsável, se apercebe que o jovem, criança e pais passam por um momento de tensão ou fragilidade familiar, como morte ou divórcio e considere necessário o aconselhamento. É fundamental que se estimule o dialogo entre professores-aluno e que os docentes e profissionais envolvidos no trabalho com o grupo de jovens assumam

“...disponibilidade...para sinalizar atempadamente as situações de risco de abandono, e assim definir in time as ações adequadas de modo a contrariar essa trajetória” (Fortuna, 2014, p. 184)

A emoção é uma reação complexa a estímulos internos e externos, que produz reações diversas (físicas, comportamentais, cognitivos, afetivos, mentais, sentimentais).

As emoções¹⁰⁷ são a base dos sentimentos. A emoção é determinada pelo modo como representamos a situação e pelo modo como a avaliamos. A interpretação é individual e depende dos quadros cognitivos e da história pessoal de cada um. A emoção experienciada pelo indivíduo tem sempre uma causa, um princípio e fim. A intensidade, versatilidade e o tempo de ocorrência com que é vivida pelo sujeito, permite uma interpretação ao profissional que acompanha o caso, a fim de planejar a sua resolução. Mais uma vez é verificada a importância do conhecimento da história do indivíduo para que se realize um diagnóstico eficaz e principalmente para se sejam aplicadas ações *“...no aluno como indivíduo – indivisível, único na sua maneira de ser, sentir e se expressar.”* (Caldas & Pacheco, 1999, p. 9).

Talvez, por antigas considerações defenderem que as emoções prejudicam o raciocínio continuamos *“...a viver uma civilização racionalista, onde se pretende separar a razão dos sentimentos e emoções, encontrando-se na razão o valor máximo da vida. Penso que a razão é uma operação posterior à vivência, aos sentimentos.”* (Caldas & Pacheco, Teatro na escola: A nostalgia do Inefável, 1999, p. 8) apesar de descobertas nas áreas das neurociências concluírem que as emoções são importantes para se tomar decisões e que por essa razão, a aprendizagem emocional pode aumentar a capacidade do indivíduo para aprender. (Damásio, 1995)

Consideramos, ainda, a necessidade de trabalhar não só as emoções, mas outras componentes e competências, com todos os elementos do agregado para que seja possibilitada a criação de um espaço favorável ao desenvolvimento saudável da criança.

Quanto à principal motivação para que o formando continue a frequentar o projeto, acreditamos que *“...a existência de um espectáculo previsto para o final do trabalho a desenvolver. Este é o fator chave para a motivação, a noção de que algo vai*

¹⁰⁷ Podemos ainda dividir as emoções em três tipologias gerais: primárias; secundárias e de fundo. As emoções primárias (também chamadas de universais), como a alegria, tristeza, não dependem do processo de aprendizagem e estão presentes em todas as culturas; as emoções secundárias (sociais) como a vergonha, culpa, ciúme, são construídas ao longo da aprendizagem resultando portanto da relação com os outros. As outras, as emoções de fundo, como o bem estar, calma ou tensão, são geradas pelo indivíduo consoante as situações do momento.

ser real, físico e ser mostrado ao público da comunidade, a quem interessa atingir com a mensagem.” (Castelo, 2015, p. 390)

Um relatório realizado pelo Conjunto do Concelho e pela Comissão Europeia, alerta para a necessidade de se verem criar medidas de prevenção e intervenção na qual dever-se-á dar destaque e enfoque na formação inicial e continua de professores, por assumirem que, os mesmos devam estar informados e conscientes das novas diretrizes e alterações constantes das novas gerações.

2.1.1. A retenção escolar: uma pedra no caminho

O ensino escolar, organizado por níveis de anos consecutivos, como vimos anteriormente, considera um aluno retido, todo o jovem que por várias causas, seja obrigado a manter-se no mesmo nível de ensino, durante um ano adicional (até atingir a maioridade ou até obter sucesso no respetivo grau de ensino) ao contrário do grupo de pares, que avançou para o ano seguinte.

Esta pedra no caminho é por Pierre Bourdieu e Patrik Champagne (1999) considerado como uma das facetas mais destruidoras dos mecanismos de exclusão escolar.

A retenção pode constituir uma barreira a longo prazo no percurso escolar e por isso, uma condicionante de extrema influência no percurso escolar, tendo vindo a ser desenvolvidos estudos que comprovam prejuízos a nível socio afetivo, principalmente pela conotação a que esta submetida: *“Frequentemente, a retenção é associada ao insucesso académico, embora possa ser resultado de uma doença prolongada, faltas intermitentes, ou até do desejo de um aluno (ou dos seus pais) de repetir um ano para melhor se preparar para um determinado objetivo (por exemplo, melhorar as notas de ingresso no ensino superior).”* (Conboy, Fonseca, Santos, & Moreira, 2013, p. 10) Existem, no entanto, duas teorias que se tornam fundamentais abordar neste contexto.

A primeira que defende a retenção como um fator positivo, diz que a sua existência proporciona nos educandos, o desenvolvimento de competências necessárias para o domínio integral da matéria, considerada como aprendizagem requerida para a integração no próximo ano letivo, *“...ação corretiva válida que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver a destreza necessária para o sucesso na matéria curricular mais exigente do ano escolar seguinte.”* (Veloso & Abrantes, 2013, p. 10), fator que

também influencia, segundo os mesmos defensores, a motivação e a aproximação da exigência profissional do mercado de trabalho.

Por outro lado, resistentes contra a primeira, defendem que apesar de poder apresentar benefícios a curtos prazos, a retenção não é justificável a longo prazo. O resultado de uma retenção pode tornar-se um estigma e poderá desenvolver características negativas no desenvolvimento emocional do jovem. Por conseguinte, o indivíduo poderá vir a sofrer prejuízos na ordem socio afetiva, autoestima, relações com os pares e criação de atitudes negativas relativamente à sua visão sobre a escola, influenciado todo o seu percurso escolar e ainda possibilitando a sua vivência como um elemento “perturbador” na nova turma.

Em Portugal, estabelecido por responsáveis políticos, declara-se como objetivo até 2015, a diminuição da taxa de retenção, (Ministério da Educação, 2010), contudo esta medida foi vista pelos primeiros defensores – defensores da retenção – como sendo uma facilidade dada aos educandos e que em nada contribuía para a educação apenas compensaria o sistema educativo e político atual, permitindo a continuidade no número de alunos inscritos e mantendo dessa forma a contratação de professores e despesas de material, *“Um sistema educativo é mais eficaz em termos económicos, se os alunos avançarem para níveis subsequentes na altura prevista. Cada aluno que repete um ano cria, no mínimo, o mesmo efeito económico que um aluno novo.”* (Conboy, Fonseca, Santos, & Moreira, 2013, p. 11)

António Nóvoa no seu artigo, (Educação 2021 : Para uma história do futuro, 2014, p. 176) recorda que a principal crítica assumida pelo debate sobre o futuro da escola (*Commission du Débat sur l’Avenir de l’École[2004]*) é a ação tomada para que todos os alunos obtenham sucesso e tornam essa premissa uma prioridade escolar. Compreendemos que o sucesso dos alunos é de facto rentável a um nível económico, mas defendemos que rentável será quanto mais verdadeiro e intrínseco for esse sucesso.

Consolidar as anteriores defesas, na tentativa de atenuar críticas e procurar uma melhor decisão é, de facto, o que do nosso ponto de vista se torna essencial.

Este tema tem desenvolvido fortes intervenções e investigações em vários países, infelizmente Portugal não apresenta nem bons resultados, nem estudos que nos permitam concluir efetivamente qual a melhor solução para atenuar este problema sem que se dê uma nova produção de problemas.

Do nosso ponto de vista, este tema exige alguma atenção, por apresentar variantes e condicionantes nefastas para o percurso do educando. Acreditamos que seja

fundamental a concretização de uma avaliação de impacto onde os agentes educativos avaliem todas as hipóteses a fim de, em conjunto com os tutores do educando, seja ativada uma melhor solução para o educando.

3. Liberdade na Educação

Quanto ao tema, Liberdade na Educação, poderemos considerar a existência de três liberdades: *A Liberdade de aprender, a liberdade de ensinar e a liberdade de criar escolas*, partilhando deste modo a mesma delimitação defendida por António dos Reis Rodrigues (2003).

Num contexto religioso, que faz sentido para nós referir neste momento, é a declaração de João Paulo II que relaciona o direito-dever educativo dos pais como sendo essencialmente ligada à vida. Segundo a sua consideração, na qual encontramos uma relação de proximidade com o autor Paulo Freire, uma relação de amor, insubstituível e inalienável que não poderá, de modo nenhum, ser quebrada, constituindo os pais, os primeiros e principais educadores da criança, uma primeira escola que todas as sociedades necessitam.

A Liberdade de aprender é um direito. A declaração Universal dos direitos do Homem assevera que “*Os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o género de educação a ministrar aos filhos.*”¹⁰⁸ por sua vez, a constituição da república Portuguesa declara que “*Os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos.*”¹⁰⁹. Consequentemente, qualquer indivíduo que não permita/faculta a aprendizagem a outrem, será responsabilizado não só ao nível jurídico como moral e social.

Ora, o tema da liberdade na educação é um assunto sensível. As últimas décadas do século XX são marcadas pela ideia de que a educação pode funcionar como uma forma de *empowerment*, capaz de apoiar o desenvolvimento dos grupos sociais, considerados mais desfavorecidos ou discriminados.

Acreditamos que seja possível a utilização da arte, e das várias formas de arte, como *arma social*. Assumir uma posição política, consciente e crítica acerca da sociedade onde se vive, optando por expressa-la através da criação artística é o que defendemos e pretendemos transmitir aos nossos jovens, durante a implementação do projeto. “...a

¹⁰⁸ Art.26^a, 3.

¹⁰⁹ Art.36^a, 5.

pedagogia e o teatro do oprimido proporcionam um fazer pedagógico onde os oprimidos se tornam capazes de perceber o mundo, refletir sobre o mundo e se expressar no mundo.”

Esta perspetiva baseia-se essencialmente nos livros de Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*(1968), Augusto Boal em *A estética do Oprimido*(2009) e Paulo Guinote, *Educação e Liberdade de Escolha* (2014), que apesar de distanciados no tempo, todos os anteriores consideram a educação fundamental para formação de cidadãos, livre e críticos. Propõem novas técnicas, métodos e fórmulas para aplicar a pedagogia aos seus tempos. Paulo Freire (1968) por exemplo, defendia que os processos educativos deveriam ser mediatizados, funcionando dessa forma como forma de orientação para a emancipação, consciencialização e libertação social. Augusto Boal (2009) utiliza uma nova formula de expressão cénica, atuando contra os problemas identificados, por considerar que a arte é sempre uma reprodução da visão do seu criador “*Com arte, o povo pode construir meios de discussão política, mas também de ampliação da capacidade de leitura do mundo e do meios de intervenção sobre ele.*” (Canda, 2012, p. 198).

Consideramos fundamental a intervenção educativa na construção de alicerces sólidos, que não impeçam ou inibam o jovem e criança, livre, de sonhar, livre, de escolher o seu percurso, mas que o instrua e o consciencialize, acerca da responsabilidade necessária para percorrer esse caminho.

Verificamos, que continuamente, temos vindo apoiar e defender o poder e direito de sonhar, desde que cumpram o que é pedido. E o que é que a escola contemporânea tem reclamado? Notas. Números. Respostas iguais, partidas de pessoas diferentes.

Não estamos nós a permitir a construção de uma sociedade cada vez mais *pequena*? Reduzida e cada vez menos capaz de aceitar a diversidade?

George Steiner (2005) diz “*O mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, um pecado.*”. De facto, podemos facilmente encontrar jovens que justificam não gostar de certa disciplina, ou não gostar da escola, rigorosamente por causa dos professores¹¹⁰.

¹¹⁰ Durante o período de voluntariado, realizado entre ano 2014 e 2015, numa instituição de acolhimento temporário, na zona da Maia, numa das sessões coordenadas pela psicóloga (Estagiaria), foi-me possível identificar, respostas para este mesmo tema como “*Só gosto de educação física, porque jogamos futebol e professor manda-nos correr.*” MJol, 13anos ; “*Não serve para nada, eu não aprendo nada e os professores só ensinam a quem percebe.*” FMonic, 15anos “*Se eles fossem mais simpáticos comigo eu até gostava mais, mas eles não nos ouvem, falam aos berros e só nos mandam calar.*” F.Di, 17anos; “*Matemática é mais difícil, o meu professor é zarolho e eu nunca sei se ele está a falar comigo ou com outro*” M.Vit, 12anos.

Mas será realmente o professor a causa da desmotivação e desinteresse dos alunos? Ou será resultado de um sistema de ensino que condiciona quer os professores quer os alunos e que impede a concretização do objetivo e missão principais da escola/ensino?

Ao pensar nesta limitação dada aos jovens pelo sistema de ensino, relembramos um filme, *Freedom Writers*, na sua tradução portuguesa “*Páginas de Liberdade*” (LaGravenese, 2007). Este filme é um exemplo de que nem sempre as matérias propostas pelo ministério da educação (transferindo para um contexto português) são as que permitem responder a necessidades do jovem aprendiz. Concordamos que deverá de facto existir uma programação unânime, permitindo que dessa forma todos os jovens do mesmo ano letivo se encontrem, pelo menos, no conhecimento de matérias. Contudo, defendemos que, essencialmente, deva ser respeitado a existência de um tempo letivo (incluído na programação escolar) para que da relação aluno-professor possam ser selecionadas matérias de interesse, que respondam às dúvidas, curiosidades e outros interesses. “*Aluno que adquiriu liberdade para curiosar deu grande passo para tornar-se estudante sério imbuído da efetiva vontade de aprender.*” (Assmann, 2004)

A expectativa é outro tema abordado neste filme, sendo uma das condicionantes que acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida e em vários âmbitos, podemos observar que a expectativa do indivíduo perante o outro (e vice-versa) poderá alterar o estabelecimento de comunicação entre dois ou mais indivíduos. Relativamente às expectativas encontradas no sistema de ensino (do indivíduo para com o espaço do sistema de ensino), podemos admitir algumas considerações gerais, como: i) espera-se que uma sala de aula tenha algumas mesas e cadeiras; ii) espera-se que exista mais do que um elemento na turma; iii) espera-se que exista no mínimo um professor (monitor) na sala responsável pela turma. É do mesmo modo identificado que “*Escolas eficazes são aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidas.*” (Mello, 1993, p. 161) dessa forma, não só as expectativas do aluno perante a escola constituem uma condicionante, mas também a expectativa dos professores e da escola perante os alunos são determinantes para o processo de aprendizagem.

Relativamente à programação escolar, verificamos que a mesma é tão estreita que teima a roubar o espaço de liberdade, alterando mesmo as condições do ensino inicialmente regulamentadas. “*O Estado pensa cuidar do bem do homem tão minuciosamente, com leis e regulamentos, tudo regendo com tão miúdo pormenor que o*

deixam sem possibilidade de evidenciar o seu poder de iniciativa e criatividade.” (Rodrigues A. d., Fins do Estado, 2003, p. 114) e o mesmo ocorre nas atuais escolas.

É fundamental que *“Para convocar os alunos como parceiros pode-se explicitar diversos recursos: conversas entre eles sobre o que poderia mudar, reflexões pessoais, sugestões por escrito sobre as razões das mudanças, minipesquisas de temas diversos e a descoberta juntos (professor e aluno) de novos textos, músicas, filmes, quadros, programas de TV, sites de internet. E tudo isso confiando na capacidade de os alunos se organizarem entre si para as tarefas e de encontrarem lideranças para coordená-las e executá-las.”* (Assmann, 2004)

O autor Hugo Assmann (Curiosidade e Prazer de Aprender, 2004), quanto à educação e à curiosidade, levanta um tema que consideramos de importante reflexão por se questionar quanto ao *“Aspeto temporal. A hora da curiosidade é a do seu surgimento.”* (Assmann, 2004, p. 209).

O facto de procurar-se limitar os alunos, na obrigatoriedade de cumprirem certos *timings*¹¹¹, e do mesmo modo temer, o professor, que uma curiosidade desvie o assunto, prejudicando a aula, *“E que tem de mal que haja desvios, se todos os assuntos precisam muito deles para se tornarem interessantes e complexos?”* (Assmann, 2004, p. 210), leva o mesmo autor a considerar a verdadeira curiosidade como sendo algo que não é “postergável”, por assim dizer, não se guarda, *“Ela precisa poder expressar-se no momento em que brota no aluno. Sofreada e postergada já não voltará a ter a forma e a intensidade que tinha ao nascer.”* (Assmann, 2004, p. 209), assim como para Paulo Freire *“A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”*. Perguntamo-nos, não será já suficiente todas as limitações, causas de muitas frustrações e mesmo delinquências juvenis, criadas por um grupo que se assume como adulto, responsável e ainda se diz motivar pela preservação e segurança da criança? Não estaremos nós, ao limitar, impedir e negligenciar a curiosidade dos nossos jovens, impedindo-os de questionar o que realmente os faz questionar?

De facto, temos verificado, com o decorrer da investigação, demasiados livros, uma imensidão de autores e até mesmo filmes que nos permitem lançar questões sobre este tema.

¹¹¹ Utilizando os mesmos exemplos do autor, por concordar com esse ato limitador e castrador “colocar as dúvidas é no fim da aula” ; “estão anotar as dúvidas?”

Para Paulo Freire, no seu livro *A pedagogia do oprimido* o professor surge como uma figura que “*Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar*”.

Na nossa opinião estas deveriam ser as características de um professor, detentor da liberdade de ensinar.

Retomando o assunto da liberdade, ou, a falta da mesma, no sistema educativo atual, recordamos Paulo Freire¹¹² que considera o diálogo (sobre o qual apresenta outros conceitos como a verdade, a palavra) uma exigência no ensino, através da qual é possível conquistar a libertação dos oprimidos e, dessa mesma forma, considera que a existência humana apenas será verdadeira se os seres sociais forem capazes de pensar por eles, criticamente sobre o mundo, comprometendo-se com a sua transformação.

“*Curiosos para ser competentes e curiosos para ser planetariamente solidários.*” (Assmann, 2004) ao contrário “*Os incuriosos radicais são eticamente apagados para a sensibilidade social.*” (Assmann, 2004)

A educação, tal como defendemos, apresenta um papel importantíssimo no apoio à criação de uma sociedade mais inclusiva, por ser capaz de criar uma maior homogeneização, reduzindo o tamanho da pirâmide hierárquica e aproximando os polos sem que o conjunto fique prejudicado, nem dando fim à diferença.

Podemos considerar que “*O maior entrave à liberdade na sala de aula...encontra-se...quando o verdadeiro poder de definir o que é uma aula está fora dela e condiciona de forma profunda o que se passa no interior da sala,...*” (Guinote, 2014, p. 26) e da mesma forma, questionar-nos acerca das medidas que poderão ser criadas para reduzir esse impacto que constitui também um condicionalismo à educação?

¹¹² Paulo Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro, influenciador da pedagogia crítica, desenvolveu questões, oferecendo, contributos intemporais, tanto educativos como aborda temas sobre a liberdade do educando no seu percurso escolar e a opressão anti pedagógica. Destaca-se, dando igualmente destaque ao trabalho na área da educação considerando que a verdadeira educação como formação de consciência política.

4. Educação, formação e arte - uma proposta para o combate ao fenómeno do absentismo e desqualificação escolar

«O amigo da sabedoria é também um amigo do mito», uma das mais célebres frases de Platão, antigo filósofo da Grécia antiga, aponta para a importância das experiências psicológicas para a humanidade. Este filósofo recomenda a Literatura como ponto de partida da educação. Para Platão, a arte é uma das forças que orienta e educa os jovens, considerava-a fundamental para a formação de uma sociedade sábia, livre da depravação moral.

Defendemos que o único meio capaz de dotar os cidadãos de capacidades e competências necessárias para o domínio do seu bem-estar é a educação e a formação. Compreendemos que a escola enquanto instituição de enquadramento social deverá ter esse papel, devendo, através do seu sistema de aprendizagem, dotar o indivíduo de competências cívicas, sociais e culturais que o capacitem a participar de forma autónoma, livre e criticamente na sociedade a que pertence. *“Aprender é, talvez, um processo que mobiliza tanto os significados, quanto os sentimentos e as experiências a que eles se referem. No entanto, a escola atual está mais para o adestramento do que para a aprendizagem.”* (Caldas & Pacheco, Teatro na escola: A nostalgia do Inefável, 1999, p. 8) No entanto, a instituição escolar tem vindo a perder atração porque se afastou do seu papel prioritário, como definido no parágrafo anterior. Consequentemente, o abandono e absentismo escolar à escala mundial tornou-se numa problemática de abordagem prioritária, de complexa resolução. Defendemos, neste contexto, que as artes poderão assumir um papel preponderante.

Segundo Carlos Fortuna (2014), a influência da prática artística no âmbito escolar deve ser observada não só a partir das suas práticas pedagógicas e curriculares benéficas, como a partir de outros aspetos extracurriculares, relacionados com as variáveis sócio culturais e sócio económicas dos alunos. O mesmo autor refere, ainda, que a relação com as disciplinas artísticas é dificilmente substituída por outro tipo de disciplinas escolares.

Por outro lado, definir arte é uma das questões mais complexas e mais debatidas nas áreas da filosofia e teoria da arte (Monteiro, 2015). O nosso interesse com este trabalho é, essencialmente, permitir o usufruto das ferramentas artísticas, considerando-as benéficas para obtenção de sucesso escolar, pelo que não nos iremos alongar na definição e no desenvolvimento do conceito de Arte. Encontramo-nos, de qualquer modo,

em total acordo com Morris Weitz (1956, p.1), na medida em que para o autor, tal como para nós, definir arte é reduzi-la e limitá-la.

Acrescentamos que, para nós, a arte é livre de se expressar sozinha, quando pretende comunicar ou transmitir uma mensagem, apenas é dependente do recetor portador de um conjunto de informações pré-concebidas. Acima de tudo a arte é um “...recurso versátil que simultaneamente cumpre os objetivos gerais da educação (a arte ao serviço do ensino) – potenciando o desenvolvimento da sensibilidade estética, imaginação e espontaneidade dos alunos – e contribui para formação cultural dos indivíduos.” (Monteiro, 2015)

Importa-nos neste estudo, apenas crer, tal como Cecília Monteiro evidenciou na sua tese de mestrado, que são “...inúmeras as vantagens da educação artística independentemente de esta visar a formação de profissionais das artes ou simplesmente contribuir para o desenvolvimento harmonioso da personalidade do ser humano” (Monteiro, 2015), sendo sobre essa mesma premissa que o nosso projeto se pretende desenvolver.

“...a educação pela arte (...), tem como autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as atividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente, prosseguindo uma via contínua e ascendente ao longo da vida...quanto mais cedo surja na vida da criança como alternativa educativa, uma prática pedagógica consentânea com os princípios da Educação pela Arte, maiores possibilidades ela terá de se desenvolver global e harmoniosamente.” (Silva M. , 2001)

Quando falamos em arte-educação ou educação pela arte, havemos inevitavelmente de citar Herbert Read¹¹³, representante máximo do *Movimento da educação pela arte*, que defende que a arte não se circunscreve a museus ou galerias, mas que está presente em tudo o que o ser humano faz para satisfação dos sentidos (Read, 2001). O autor define, ainda, a arte como sendo o “*ar ou o solo, estão por toda a nossa volta...*”. E quanto à educação, Read defende que a arte deveria fazer parte do ensino por considerar que ambos devem ter a mesma finalidade na preservação do indivíduo como ser total, conservador da “*unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual*” (idem, 2001, p.90).

¹¹³ Herbert Read é um autor britânico, elabora obras na ordem da poesia, crítica de arte e literatura.

Sigmund Freud foi dos primeiros autores a abordar a educação artística como sendo uma experiência que permite a representação de desejos, a expressão de pulsões reprimidas, declarando, ainda, que a partir da obra de arte é possível interpretar as motivações inconscientes do seu autor.

Esta constatação permite-nos considerar que a criação artística, dos nossos utentes, será o mote para analisar e completar um perfil individual, realizando um diagnóstico, com o máximo de informações, para a elaboração de um projeto de intervenção, próximo da realidade do indivíduo e de acordo com a sua necessidade.

A arte é sem dúvida um dos meio mais sublimes de expressão, simplesmente porque ele não precisa de palavras para comunicar com o mundo. *“Consideramos que a educação artística, como algo que tem valor per si, como algo a que a criança tem direito, mas também como um dispositivo de educação no emergir de uma sensibilidade ativa, fundamental para a sua construção enquanto pessoa, enquanto cidadã.”* (Rua & Ramos, 2001).

Acreditamos que a arte assim como a cultura são capazes de atenuar a exclusão social, fomentar a coesão e promover o desenvolvimento económico. A utilização das ferramentas artísticas no seio educativo permitirá dotar os alunos de maiores competências como as da comunicação, desenvolvimento emocional, inovação e criatividade. *“A arte, em todas as suas manifestações é, portanto, uma tentativa de nos colocar frente a formas que concretizem aspetos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, isto é, aquilo que permanece inacessível às redes conceptuais da nossa linguagem.”* (Caldas & Pacheco, 1999, p. 10) Do nosso ponto de vista, experimentar arte, permite adquirir competências necessárias e fundamentais para o desenvolvimento e integração do ser social na atual sociedade contemporânea.

A nossa defesa não se prende, nem tem por objetivo tornar os alunos “artistas”, até porque temos outras convicções e apelamos a distinções entre o verdadeiro ‘artista’ e aquele que pratica uma atividade artística. Consideramos que estar em contacto com as disciplinas artísticas, incluindo-as no contexto educativo, não se refere ao incentivo dos formandos a tocar um instrumento, a representar ou a pintar obras-primas, *“...a experiência teatral na escola será sempre parateatro(...). Não é em caso nenhum «um curso de formação de actores», mas a possibilidade de provar virtualmente o grande teatro da vida.”* (Caldas & Pacheco, 1999, p. 11)

O nosso interesse e empenho em organizar um projeto que contenha algumas ferramentas artísticas, que consideramos benéficas no desenvolvimento do ser educativo,

é apelar a outro tipo de competências e formas de conhecimento particulares, referindo-nos à comunicação, invariavelmente aos diferentes tipos de comunicação, ao desenvolvimento emocional que influenciam e melhoram a ligação emocional e o relacionamento entre alunos, professores e comunidade¹¹⁴.

Concordamos que este desenvolvimento é de facto urgente e necessário, sucedendo-se uma melhoria no ambiente escolar que permite a redução de interações sociais negativas de casos como violência, “bullying e cyberbullying¹¹⁵”. Apenas esses melhoramentos serão capazes de tornar a escola e a sua frequência mais motivadora e, seguramente, precursora de caminhos escolares, profissionais e sociais mais pacíficos e equilibrados.

Devemos, ainda, considerar e estar conscientes da existência de algumas condicionantes neste mesmo processo: a origem étnica e de género, o mercado de trabalho, o funcionamento do sistema de ensino, a estruturação, a condição sócio económica e meio sócio familiar. Razões pelas quais defendemos a existência de um diagnóstico aberto, se possível partilhado, e a elaboração de um plano de trabalho exigente que permita de facto o sucesso da intervenção.

Abordaremos estes mesmos aspetos durante o desenvolvimento e apresentação do nosso projeto final – *(re)educAR-TE(me)*- onde mais facilmente teremos a possibilidade de expor alguns exemplos, métodos e formas de atuação, permitindo assim uma contribuição mais realista, do ponto de vista prático, para a elaboração de outros e futuros projetos de intervenção social.

¹¹⁴ Não poderíamos deixar de partilhar um parágrafo dos autores José Caldas e Natércia Pacheco do seu livro *Teatro na Escola A Nostalgia do Inefável* que demonstra como pequenas organizações de espetáculo funcionam para promover a relação social entre vários agentes municipais: “*A apresentação pública pode ser uma pequena contribuição à tão discutida problemática da abertura da escola ao meio. (...) os fatos (leia-se figurinos) que são pedidos emprestados aos parentes e vizinhos; os pedidos de patrocínio aos comerciantes da zona; a fixação de cartazes no bairro; a implicação dos pais no transporte de materiais nos seus carros, na cadência das fotocopiadoras das suas firmas para a edição dos cartazes e programas, geram um interesse especial da comunidade para o evento. (...), Se de início eram os pais, colegas, professores, namorados e namoradas, o público exclusivo, agora encontramos entre eles os senhores dos restaurantes, dos cafés, da tabacaria, da papelaria. Ultimamente os ecos do nosso «teatro» chegam às outras escolas e ao público em geral.*”(p.35)

¹¹⁵ Como foi referido anteriormente, a escola tem o dever de assegurar a segurança de todos os seus utentes, seja a nível físico e material, como pelas relações efetuadas.

4.1. Mas de que forma, a utilização de ferramentas artísticas poderá constituir uma influencia benéfica, na concretização de um projeto de intervenção social, cujo público alvo são crianças e jovens?

A comunicação mais utilizada principalmente nos meios educativos é a linguagem. Nesse meio destacam-se quatro tipos de linguagem: a fonologia (regras do sons)¹¹⁶, a sintaxe (gramática)¹¹⁷, a semântica (significado)¹¹⁸ e a pragmática (conhecimento do contexto social)¹¹⁹, a conjugação das quatro permite o desfrutar das competências linguísticas (Smith, Cowie, & Blades, 1988, p. 349).

As teorias do desenvolvimento de linguagem permitem concluir que a relação com o som, a sua intensidade e amplitude começa desde a primeira infância¹²⁰ e constitui uma aprendizagem¹²¹. Verifica-se também distinções sonoras ao nível de linguagem, quando analisadas conversas entre dois adultos e entre um adulto e uma criança. Confirma-se que o adulto, já desenvolveu as competências pragmáticas capazes de alterar o discurso segundo o contexto¹²².

Acreditamos que alteração abrupta da linguagem, discursos e de sonoridades utilizadas durante as aulas constitui certamente uma influência na aprendizagem. Verificamos que a passagem entre os ciclos (do 1º ciclo para o 2º e deste) são os períodos

¹¹⁶ O domínio da fonologia implica a utilização dos sons concretos de acordo com a língua oficial do país onde estão inseridos.

¹¹⁷ A sintaxe refere à construção da frase, combinando a gramática corretamente. Observa-se uma evolução constante nesta área de acordo com a evolução da criança.

¹¹⁸ A semântica evolui também de acordo com o crescimento natural da criança, que dando significado às palavras é capaz de alterar os verbos nos diferentes tempos adequando corretamente, com significado.

¹¹⁹ A pragmática é talvez a característica da linguagem mais complexa. O seu domínio permite que a linguagem seja utilizada e variando a sua aplicação dependendo do contexto, desse modo, para além do domínio da linguagem o indivíduo deverá ter sensibilidade ao outro e noção contextual para aplicar a linguagem. Consideramos a mesma como mais complexa, visto que a mesma não depende apenas da idade, mas de todo um conjunto de indicadores, como a cultura, a moralidade e outra.

¹²⁰ Os sons que o recém-nascido emite, adequa-se às situações que foi testando. Um bebé chora sabendo que alguém lhe dará alguma resposta.

¹²¹ Razão que leva uma criança a falar a língua materna, em vez de outra língua (trata-se de uma aprendizagem).

¹²² Geralmente o discurso utilizado com as crianças, segundo um estudo de Papousek, apresenta uma unidade melódica em forma de U, “...uniforme, ascendente, descendente...” (Smith, Cowie, & Blades, 1988, p. 374).

Interrogamo-nos se músicas infantis terão a mesma organização melódica. Então, será que um produtor de músicas infantis utiliza sempre essa mesma fórmula? E poderá constituir uma razão pela qual as crianças se identificam? Questões sobre as quais não obtivemos resposta mas que assinalamos como proposta para um novo estudo. Este assunto apenas é relevante, no âmbito do nosso projeto, pela consciencialização de que o estudo dos sons, dependendo da comunidade, permite perceber a existência de uma relação entre o interesse do ouvinte e o discurso do orador.

Dessa forma, a alteração do discurso nas escolas seria uma influência para a obtenção de mais atenção e por conseguinte melhor obtenção de resultados?

onde essa alteração é mais acentuada (pela alteração de professores que, também pela sua diferente formação, são estruturados para elaborar um discurso para os alunos de idades diversas), podendo ser uma condicionante à aprendizagem e justificando a maior taxa de insucesso escolar nesses ciclos de estudo¹²³.

Ora a utilização da arte no meio escolar poderá corresponder a um novo método de comunicação pela utilização dos três tipos de linguagem, a verbal (essencialmente através do teatro) a corporal (através da expressão/movimento) e a simbólica (essencialmente através do desenho).

O processo de arte fornece um canal alternativo de comunicação poderá tornar-se extremamente benéfica, por “...*abrir horizontes para a comunicação; é criar um espírito associativo; é pôr em causa o individualismo; é revelar outros lados ocultos da personalidade; é dar liberdade às expressões individuais e coletivas; é vivenciar a criação...*” (Caldas & Pacheco, Teatro na escola: A nostalgia do Inefável, 1999, p. 11) e segundo *arte terapeutas*, deve ser sempre trabalhado ao ritmo do utente. Daí considerarmos uma assim como os autores de uma “...*(im)possível metodologia*” (Caldas & Pacheco, Teatro na escola: A nostalgia do Inefável, 1999, p. 19), sendo que a aplicação da mesma apesar de passar por uma calendarização e mesmo, uma planificação, a sua aplicação, não parte de uma ação *técnica*, mas sim de uma *relação criativa*, que estará totalmente dependente do grupo com o qual se pretende trabalhar, dependerá do artista, do aspirante (iniciado, estudante de arte, aprendiz de arte, experimentador de arte). Dessa forma o método utilizado no nosso projeto será sempre, priorizar o seguimento dos ritmos dos utentes.

Sintetizando, porquê a ARTE?

- A arte inclui. Todos podem ingressar no mesmo grupo, não sendo divididos por níveis.
- O processo de desenvolvimento é mais valorizado que um trabalho final.
- “*A arte facilita a criatividade.*” (Liebmann M. , 2000, p. 26)
- Qualquer grupo que execute várias tarefas/atividades em conjunto sentir-se-ão mais relacionados uns com os outros.
- “*A arte é útil no trabalho com a imaginação e o inconsciente.*” (IDEM, p.26)

¹²³ Tal como foi demonstrado anteriormente, no capítulo 1 (2.4.Alunos de risco: A criança e o jovem em contexto escolar), onde se verificou que a taxa de retenção escolar mantém-se em maior numero no 7ºano letivo.

Relativamente ao Desenho: O recurso à figura/imagem permite a exportação de sentimentos e histórias do inconsciente para a realidade concreta, manifestando dessa forma, sentimentos e emoções que por palavras, as crianças e/ou jovens não seriam capazes de exteriorizar.

Desse modo, a utilização e exploração de diferentes formas de comunicação podem ser canalizadas através da expressão artística que consideramos a linguagem simbólica.

Hilary Manicom e Teresa Boronska propõem em *family art therapy* (2003) a reposição da função dos membros familiares, a partir de um novo método de comunicação que se realiza, através da criação de imagens pelo utente, sobre o que sente e pensa.

“The question is: How does family therapy take up such a direct and powerful form of communication, especially when it may ‘say’ more than the family may wish to put into words?” (Woodcock, 2003)

Jeremy Woodcock¹²⁴ questiona-se sobre esta terapia que se assume como novo meio de comunicação, substituindo as palavras pelas imagens.

As imagens ao manterem-se a um nível simbólico não precisam obrigatoriamente de uma explicação verbal, expõem sentimentos, desejos e a sua interpretação fornece um contributo para a ressocialização da família ou mesmo de uma comunidade.

A exteriorização, através da imagem, principalmente quando as emoções estão cheias de tensão, facilita uma pré-tomada de consciência, útil para mais tarde permitir a exposição verbal do caso.

Consideramos que o maior benefício desta terapia é o processo criativo pela qual a criança se pode expressar.

Caso Prático 3: O Desenho

Eduardo Sá, no seu livro Adolescentes-Somos Nós (2002:87), apresenta o caso de um dos seus utentes.

David chegou ao seu consultório por morder os colegas sempre que o irritavam; Eduardo Sá para conhecer a sua família de David pediu-lhe que a desenhasse.

Terminado esse exercício, o terapeuta constata que a criança não tinha desenhado o pai. Perguntou a David a razão pela qual não tinha incluído o pai no retrato familiar e a resposta

¹²⁴ “Comment - Are Therapy and family therapy” *Comentário sobre a arte terapia e terapia familiar* de Jeremy Woodcock ambos os artigos íntegres na publicação de 2003 por Blackwell publishing *The Association for family Therapy*

que obteve foi: “Sabes, não o desenhei porque não sei fazer...crocodilos!” Eduardo Sá identificou que o problema tinha início no contexto familiar do jovem.

Relativamente à música: Rui Telmo Gomes foi o principal autor que nos levou a considerar a importância da música no desenvolvimento de algumas habilitações sociais. Gomes no seu texto, *Estilos musicais e procura de informação sobre música* (2003), aborda a música como fator de pertença e por essa razão, um fator de inclusão/exclusão social.

“A influência recíproca por gostos músicas e redes de amizades é bem visível quando se considera a afinidade de preferências entre amigos próximos” (Gomes, 2003, p. 235), e 50% dos jovens inquiridos admitem apresentar gostos musicais próximos dos seus amigos, verifica-se ainda que é entre os estudantes que estes dados admitem terem mais força¹²⁵.

Apesar dos dados pertinentes que este estudo apresenta, consideramos que necessita ser complementado. Quais serão as razões que levam um indivíduo a dar preferência a um estilo de música e não a outro? E em que medida, poderemos usar a preferência musical do grupo com o qual pretendemos intervir de modo benéfico para o projeto?

Consideramos que qualquer tipo de música constitui também um tipo de linguagem. Exprime emoções, mensagens, defende até certos assuntos e poderá posicionar-se relativamente a uma situação, seja ela política, cultural etc....

Relativamente ao nosso projeto, e mais concretamente à escolha da utilização da música¹²⁶, destacamos o aproveitamento da música enquanto estímulo para o aumento de condições e desejo de falar.

Gomes (2003, p. 244) partilha no seu estudo, que segundo os inquéritos realizados, 80% dos jovens ouve música ao chegar a casa e 70% ouvem-na enquanto estudam ou trabalham. Dessa forma, porque não utilizar esta preferência como um fator positivo e integrá-la no nosso projeto?

¹²⁵ Nesse mesmo estudo, podemos distinguir por exemplo, que a música erudita é preferencialmente ouvida por jovens entre os 25 e os 29 anos de idade (3,5%) assim como os que se encontram num nível escolar pós-secundário (7%). Verifica-se também, que os jovens que se encontram no nosso principal foco de atenção (neste estudo, dos 15 aos 17 anos), exprimem principal preferência pelo estilos como o rock (45,4%), Pop (32,4) e romântica (24%), contrariamente à música tradicional/popular portuguesa (0,6%) e o Jazz (1%).

¹²⁶ Um vídeo publicado online: <https://www.youtube.com/watch?v=YhEGlFXp830> ; permite compreender que as crianças também se interessam pelo ensino de musica, usufruído do papel de formador.

Parece-nos fazer sentido pelo interesse despoletado na maioria dos jovens, quando os mesmos se sentem motivados. Não esquecendo que a motivação constitui uma das condicionantes escolares¹²⁷.

Antes de pensarmos como poderemos utilizar a música, enquanto matéria a ser desenvolvida, deveremos ter em conta as condições que a própria música poderá desenvolver como fator de exclusão.

Como provado anteriormente a música é um fator de integração e aproximação das pessoas, sentida maioritariamente nos grupos escolares (inclui as saídas noturnas e “encontros sociais”). Porém, Gomes (2003) no seu estudo, também refere que a música poderá ser um fator de exclusão. A investigação do mesmo autor, identificou que os jovens oriundos de meios sociais médio/alto apresentam maior facilidade e disponibilidade para usufruir de consumos musicais, “...um estatuto mais elevado corresponde uma maior probabilidade de ter maior número de álbuns.” (Gomes, 2003, p. 241). A possibilidade económica para adquirir conteúdos musicais (CD’S, Álbuns digitais), assim como a possibilidade de assistir a concertos ou partilhar espaços de lazer, constitui um argumento que consideramos válido por assumirmos que representará para quem não possa beneficiar desse consumo musical, uma assumida exclusão social:

“Em suma, ainda que a prática musical seja bastante generalizada entre os jovens e crucial na estruturação das redes de convivialidade, estes indicadores permitem caracterizá-la como socialmente desigualitária” (Gomes, 2003, p. 241)

Consentimos que as criações de parcerias com entidades municipais nos permitirão realizar um conjunto de atividades no município que possam ser usufruídas de forma benéficas pela comunidade e os nossos jovens.

A relação criada entre o projeto e as entidades locais servirá para o planeamento lúdico-cultural. O diagnóstico neste âmbito permitirá uma maior aproximação dos jovens com os agentes locais, o que possibilitará a concretização de eventos mais adequados e próximos da comunidade.

Defendemos que a partir do diagnóstico, os reconhecimentos das preferências musicais permitirão um planeamento da agenda cultural, divulgar novas obras, assim como criar ações que permitam (re)transformAR o gosto musical deste público. Ninguém será capaz de gostar e se identificar com algo que ainda não conhece. É por isso necessário que, em vez de forçar um grupo para um determinado género musical, o mesmo lhe seja

¹²⁷ Recordar tema desenvolvido na Parte I, capítulo 2.1. Condicionantes escolares.

apresentado, dando-lhe espaço necessário. Proporcionar aos jovens novas experiências no âmbito musical, para que o seu leque de escolha seja conscientemente eclético.

“Pedagogicamente, através da criatividade, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares, enriquecendo o processo educacional.” (Correia, 2010).¹²⁸ Artigo que apresenta a música como sendo um elemento imprescindível na educação, referindo-a pelo seu conteúdo artístico, estético, cognitivo e emocional. Ao longo deste artigo, o autor manifesta a sua opinião relativamente às aulas oficiais de música e conclui que a teorização utilizada não garante a prática e experimentação da realidade musical por parte dos alunos. O autor admite que a rigidez dos programas oficiais, *“moldados em estruturas arcaicas e conservadoras”* (Correia, 2010, p. 143) não permite o desenvolvimento de saberes.

Transferimos esta constatação para o nosso contexto e acreditamos que o processo de ensino musical deva gozar de uma maior liberdade, permitindo a colaboração aluno-professor na experimentação de materiais e sons, na partilha de gostos e experiências renovando o trabalho pedagógico.

No âmbito do projeto (re)educAR-TE(me) acreditamos que, quantas mais experiências o indivíduo tiver, mais capacidade terá de compreender o seu meio e a sua participação será mais qualificada.

“A vida é teatro! Usamos no cotidiano os mesmos atributos utilizados no palco. Quanto mais consciência tivermos disso, mais preparados estaremos para atuar no palco da vida, e melhor explorar as possibilidades de comunicação: postura, imagem, movimento e posicionamento do corpo no espaço; volume, intensidade, timbre e pausas na voz; percepção e atenção ao interlocutor; concentração para compreensão de ditos e, especialmente, de não-ditos. Quanto maior consciência sobre o carácter espetacular do cotidiano, maior a compreensão sobre os mecanismos imbricados nas relações e maiores as possibilidades de ter atuações bem sucedidas.” (Santos, 2015, p. 153)

¹²⁸ Um vídeo publicado online, <https://www.statnews.com/2016/06/27/music-therapy-children-hospitals/>, apresenta a música como uma terapia (música-terapia) que apresenta resultados mesmo com crianças bastante fragilizadas a um nível da saúde.

Relativamente ao Teatro¹²⁹: *“O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la.”* (Boal, A estética do Oprimido, 2009, p. 182) Do mesmo modo que Augusto Boal defende, a participação neste projeto permite ao sujeito que, através do processo criativo e político se sinta capaz e consciente das suas potencialidades. Sendo fundamental que tal compreensão ocorra para o sucesso da sua luta social. O seu corpo não deve ser visto uma máquina de produção, deve sim, vê-lo como forma de uso para se libertar e todo, através do conhecimento (através da educação, da cultura) poderão usa-la como arma de mudança social. *“O teatro comunitário constituiu ... uma atividade extremamente importante enquanto metodologia de desenvolvimento comunitário.”* (Castelo, 2015, p. 398)

A autora Isabel Bezelga, apresenta o significado de performance, como sendo um *“...terreno iminente social.”* (2015, p. 222) por atravessar uma zona onde o homem se pode rever e contemplar a si mesmo, promovendo ao mesmo tempo a sua capacidade reflexiva.

Acreditamos que o teatro atua do mesmo modo e por ser o processo de construção da apresentação final (seja ela teatro, performance ou outra) o que realmente constituirá o foco de interesse no nosso projeto e a principal razão de alteração do fenómeno de absentismo e desqualificação escolar, não serão, neste documento discutidas as distinções, existentes, entre o teatro e a performance.

“Nos contos de fadas, os processos internos são exteriorizados e tornam-se compreensíveis porque são representados por personagens da história e pelas suas ocorrências. Por isso é que na medicina hindu tradicional, um conto de fadas, que punha em jogo o seu problema particular, era oferecido a uma pessoa psiquicamente perturbada para a meditação. Admitia-se que, através da contemplação da história, a pessoa perturbada seria levada a uma

¹²⁹ Verificamos que alguns manuais escolares apresentavam propostas de atividades como *Dramatização das matérias*, como o caso do livro, *Sinais da História* (Caderno de Atividades : Aníbal Barreira e Mendes Moreira / Edições ASA – Ano 2008- História 7ºano página 46-49), onde apresenta textos Dramáticos, sobre as matérias lecionadas, dando a possibilidade aos alunos de aprender/ estudar e rever uma matéria de uma forma interessante. (Exemplos do manual : Entrevista a um Embalsamador do Antigo Egipto; Nas catacumbas; D.Afonso Henriques: Uma vida ao serviço de Portugal).

Estes manuais e suas propostas deverão ser uma oportunidade de incentivar não só os jovens a se interessarem pelas matérias, como principal método para a aprendizagem, mas também influenciar os professores a utilizar outro tipo de recursos educativos na sua planificação.

visão da natureza do impasse que vivia na altura e entreveria a possibilidade da sua resolução. Aquilo que determinado conto contivesse sobre o desespero, as esperanças e os métodos de vencer as tribulações permitia ao paciente descobrir uma saída para a sua aflição e encontrar-se a si próprio à imagem do herói da história (...) o paciente encontra a sua própria solução contemplando o que a história parece conter a seu respeito e a respeito dos seus conflitos interiores nesse momento da sua vida.” (Bettelheim, 1985)

A escolha dos textos, poderá passar pela leitura de contos tradicionais, romances, obras propostas pela disciplina de português, existe um enorme leque de possibilidades.

A utilização de textos (linguagem verbal) no teatro, permite que sejam explorados vários tipos de textos diferentes, interpretadas várias personagens e observadas múltiplas características das mesmas.

No passado, por exemplo, acreditava-se que os textos Bíblicos continham as respostas para todas as questões do homem e de facto, terão satisfeito a maioria das necessidades psicológicas, contudo, segundo Bettelheim, muitos jovens *“procuram hoje a evasão súbita através os sonhos proporcionados por drogas(...)”* na tentativa de *“escapar da realidade através de devaneios sobre experiencias mágica que melhorarão as suas vidas, foram prematuramente pressionados a encarar a realidade de uma forma adulta.”*. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, proposto pelo autor, os contos de fadas são portadores de mensagens importantes para o psiquismo consciente, pré consciente ou inconsciente, qualquer que seja o nível que funcione. *“(...) quanto mais seguro se sente alguém no mundo menos precisará de se agarrar a projeções «infantis» e melhor poderá procurar explicações racionais” ao contrario de alguém que se sinta inseguro “se recolhe dentro de si por medo, ou então sai para conquistar pelo prazer de conquistar” (Bettelheim, 1985)*

“O ser torna-se humano quando descobre o Teatro” Augusto Boal (1991). Uma falta, uma desistência, ou uma má frequência influenciará o grupo. A consciência de que todos os elementos são fundamentais para o funcionamento e concretização da apresentação final, permite que todas se sintam responsabilizados individualmente pelo grupo. É o principio da solidariedade social que pretendemos transmitir aos nossos jovens no *“desenvolvimento de competências de (saber) viver com os outros e de (saber e poder) utilizar meios para agir.”* (O Ser e o Estar a ação social, DGAS, p9).

A integração da dramaturgia permite criar ao jovem a possibilidade de intervir verdadeiramente, de alterar o texto de acordo com os seus interesses. Essa liberdade de transformação apela essencialmente à criatividade do jovem, mas também ao seu sentido crítico, possibilitará o diálogo entre os intervenientes sobre diversos temas que surjam.

Quanto ao espaço de experimentação do teatro, da interpretação, a possibilidade dada aos utentes de agir enquanto personagem *“Esta experiência do «outro» (lado, aspeto, sentimento, etc.) é ao mesmo tempo uma vivência da aceitação do diferente de si mesmo e da desocultação do que há de semelhante a mim no outro. É também uma compreensão dos motivos do outro, ou melhor, da complexidade de se ser humano.”* (Caldas & Pacheco, Teatro na escola: A nostalgia do Inefável, 1999, p. 27).

A escolha de ser realizada uma apresentação final (performance, teatro, ou outra) não constitui o principal interesse do projeto, não será o permitirá avaliar o impacto do projeto no combate ao fenómeno identificado, mas *“...a criação de oportunidades de mostra pública dos trabalhos desenvolvidos, que constituam uma valorização e um incentivo pessoal...”* (Fortuna, 2014, p. 278) e não deverá por isso ser ultrapassada em nenhuma das implementações. Compreendemos que *“Essa meta: a comunicação com o público é o coração pulsante, que impulsiona os jovens «atores» a vivenciarem a experiência, a trabalharem com serenidade, a envolverem-se no trabalho coletivo.”* (Caldas & Pacheco, Teatro na escola: A nostalgia do Inefável, 1999, p. 33) e é por esse fator que acreditamos que os nossos jovens se manterão relacionados com o projeto do início ao fim.

CAPÍTULO IV: Projeto Educativo de prevenção e intervenção social em contexto escolar: (re)educAR-TE(me)

O projeto *(re)educAR-TE(me)* trata-se de um projeto educativo de prevenção e intervenção social. Assenta nos objetivos comuns de um projeto social, focado na satisfação das necessidades¹³⁰, procura melhorar a realidade dos jovens no contexto escolar onde estão inseridos. Desenvolve-se com o principal objetivo de apoiar o combate e a prevenção do fenómeno do absentismo e insucesso escolar, preocupação prioritária que constitui também um objetivo proposto pelo programa *Europa 2020*.¹³¹

Pretendemos que o nosso projeto seja um estímulo à promoção da educação e a formação de toda a comunidade, assumindo a sua importância para a integração futura no mercado de trabalho e sociedade, tendo sido definido como público-alvo, os jovens e crianças que se encontrem ainda inseridos em contexto escolar. É fundamental que a mensagem seja transmitida, bem interpretada e lembrada, daí considerarmos a necessidade de existência de uma forte divulgação e sensibilização para o público mais jovem não esquecendo a importância que representam as suas famílias, dessa forma é importante que os mesmos sejam também informados acerca do valor da escolarização no mundo contemporâneo e o custo social económico da não escolarização.

A promoção das taxas de sucesso escolar passa, segundo a nossa perspetiva, pela motivação. A criação de condições favoráveis ao alargamento de interesses, expectativas e de horizontes culturais, aproveitando novas práticas (interativas e reflexivas) poderá ser um novo aliado no aumento da motivação para a aprendizagem diminuindo o insucesso e absentismo escolar. A implementação de práticas de coesão social no contexto escolar e a aproximação do mundo escolar com o mundo laboral¹³², promovendo uma educação segura, ajustada ao desenvolvimento de outras competências necessárias são indispensáveis para a integração do indivíduo na sociedade.

¹³⁰ É de lembrar, que este projeto assenta fundamentalmente no quadro de necessidades de Maslow, dada a importância expressa pelo mesmo noutro tipo de necessidades, como no reconhecimento, segurança, autoestima etc.(...) que o autor considera serem fundamentais para o desenvolvimento completo e integral de cada indivíduo.

¹³¹ No programa Europa 2020, verifica-se a identificação da mesma problemática e o objetivo de reduzi-la. É proposto que até ao ano de 2020 apenas se verifique 10% de taxa de abandono escolar precoce.

¹³² De forma a que o estudante tenha a possibilidade de explorar e conhecer diferentes áreas profissionais existentes, principalmente as do município. Para isso é fundamental que as ofertas formativas e as práticas pedagógicas sejam diversificadas e flexibilizadas, que permitam adquirir domínio de qualificações relevantes para a progressão na carreira escolar e integração na vida laboral, assim como modos de relacionamento entre os formandos que favoreçam a interiorização de valores, atitudes e padrões de comportamento compatíveis com a integração social. É também importante que seja consolidada a relação familiar em ordem à formação, envolvimento e responsabilização.

Foram, anteriormente, apresentadas reflexões que nos permitem conferir que as origens familiares e sociais influenciam, significativamente, todo o processo escolar. Variáveis como os fracos recursos culturais, a desqualificação profissional e mesmo escolar, possibilitam o desenvolvimento de uma relação escassa ou frágil com o mercado de trabalho. Esta situação é particularmente promovida em contextos sociais que projetam baixas expectativas quanto à importância do trajeto escolar dos jovens e crianças para um futuro profissional e social de sucesso.

A criação de um projeto de prevenção e intervenção social no contexto escolar, como o que passaremos expor, pretende atuar diretamente sobre os jovens, salvo alguns momentos em que se verifique a necessidade e seja possibilitada a criação de alguma atividade ou ação com apenas um indivíduo desse mesmo grupo. A opção por atuar perante em grupo, partiu de uma verificação das suas desvantagens e vantagens.

Desvantagens da aplicação de um projeto em grupo:

1) A participação num grupo fechado, poderá reforçar o estigma a que o grupo é associado¹³³. De modo a contrariá-lo o nosso projeto é público e disponível a todos os interessados, estando restrito apenas a alunos inscritos no 7º ano letivo da escola onde o projeto está a ser integrado, dessa forma os participantes não estarão já anteriormente rotulados ou estigmatizados.

2) Ao ser realizado um trabalho de grupo, todos os membros terão uma menor atenção individual. Por essa razão, cremos que a participação de vários formadores no processo de implementação poderá aumentar a possibilidade de que todos os jovens tenham algum acompanhamento ao nível individual. A existência de uma sala preparada apenas para o projeto, permite que a partir das relações criadas entre formador-formando, o segundo se sinta capaz, para num período onde não esteja o projeto em ação, seja realizado um *atendimento*, diálogo sobre uma situação que o aflige. Por essa razão, a sala projeto terá sempre um profissional disponível¹³⁴.

3) Relativamente à questão do sigilo, o grupo ao partilhar histórias entre eles, dificulta não só a abertura do participante, como poderá levantar outros sérios problemas. Consideramos que o nosso projeto possa também transmitir esta responsabilidade ao

¹³³ Por exemplo, a criação de um grupo escolar, que se restringe a participantes que já tivessem no seu currículo anteriores reprovações.

¹³⁴ Será também pensado na possibilidade alargar o horário para possibilitar o atendimento a pais, familiares e outros. A sala projeto deverá ter um horário, distribuído pelos vários profissionais.

grupo sendo importante que eles percebam a importância de ser respeitada a história do outro. De qualquer modo, caso o jovem se sinta inseguro para transmitir a história ao grupo, poderá sempre partilhá-la apenas com o profissional.

4) Dificuldade de organizar o grupo. Acreditamos que a contratação da técnica de recursos humanos nos apoie neste momento.

Vantagens da aplicação de um projeto em grupo:

- 1) A existência de pessoas semelhantes no mesmo grupo permite o desenvolvimento de apoios mútuos;
- 2) O grupo pode aproveitar os feedbacks uns dos outros;
- 3) Os grupos funcionam democraticamente compartilhando o poder e a responsabilidade;
- 4) Pode ser um fator de influência e motivação para pessoas mais tímidas;
- 5) O desenvolvimento da aprendizagem social pode ser facilitado pela participação em experiências de grupo;

Para além de ter sido possível encontrar possíveis resoluções para as desvantagens encontradas, consentimos que, dada a quantidade de vantagens existentes, o projeto (re)educAR-TE(me) terá maior probabilidade de sucesso quando implementado em grupo.

Analizamos ainda que a elaboração de um projeto social depende da concretização de quatro fases: Diagnóstico; Planificação; Aplicação/ Execução; Avaliação. A criação do projeto (re)educAR-TE(me) passou por uma análise e desenvolvimento dessas mesmas fases, tendo sido verificada a sua importância. Assim sendo, consideramos que seria crucial para a compreensão do nosso projeto e consequente implementação, recordar cada uma dessas fases que far-se-ão acompanhar da proposta do nosso projeto.

1. Diagnóstico

A primeira fase, ainda anterior à formulação do problema, é definida por Ander-Egg (1989:29) como sendo a elaboração documental, partida dos dados recolhidos, devendo o mesmo conter uma descrição da situação (análise sincrónica¹³⁵ e análise diacrónica¹³⁶), tendências, avaliação e outros fatores e ações, que a pessoa que se propõe a realizar no projeto.

“A primeira tarefa consiste em conhecer e eleger os aspetos problema nos quais pretendemos operar.” (Castelo, 2015, p. 383) O principal objetivo é que a partir do diagnóstico seja obtido um quadro de necessidades, um inventário de recursos necessários, identificando quais estão disponíveis e quais as alternativas face à sua inexistência.

Berta Granja, numa apresentação pública¹³⁷ evidencia a característica processual do diagnóstico, *“Amanhã já foi alterado. Estas questões são assim...”* pelo que se pressupõem uma contínua e constante avaliação. Durante essa mesma apresentação é também lançada uma questão de teor urgente e com a qual também nos confrontamos durante a realização da investigação, *“Quem terá realmente competência profissional para elaborar um diagnóstico social?”*.

Admite-se que a atual inexistência de uma ordem profissional na área social, impede a criação de um diagnóstico credível, aprovado e validado pela entidade legal. Perante este entrave profissional teremos a possibilidade de optar por duas vias, distintas seguindo os documentos existentes ou concretizando novos, importa salientar que ambas poderão criar contrariedades, influentes no percurso e por conseguinte, na obtenção de sucesso do projeto.

Ao optarmos por cingir-nos pelos documentos existentes poderemos ser confrontados com falta de rigor do mesmo, desviando-nos do objetivo inicial, correndo sérios riscos, como é exposto por Berta Granja, *“...ir para as escolas dizer que a criança é hiperativa, e tomar estas decisões como certas, às vezes sem fundamentação...”* constitui um erro gravíssimo, que atrasa todo um processo de intervenção necessário para alteração de comportamentos, que tomada como certa no primeiro diagnóstico, impede a

¹³⁵ Ferramenta com intenção de avaliar o produto (aceitação e posição do produto/ ter noção do que existe no mercado)

¹³⁶ Avaliar o futuro do produto

¹³⁷ A apresentação pública do livro *Avaliação Diagnóstica na Prática do Serviço Social*, escrito por Paula Sousa e José Almeida, é no dia 18 de Maio de 2016 exibido na FNAC do Porto (Norteshopping), sob a apresentação da Dra. Berta Granja.

criança de ser “medicada”¹³⁸ para o seu verdadeiro problema. Caso se opte pela realização de novos diagnósticos e exemplificando um caso relatado pela mesma interlocutora durante a realização de um diagnóstico a uma criança integrada num programa TEIP, “...*eu não digo mais nada, não falo mais*”, poderão suceder-se casos de desistência, desmotivação, desinteresse pelo aumento de dúvida relativamente ao projeto e ao profissional por parte do utente após ter sido confrontado com a mesma pergunta várias vezes.

Consideramos que ambas as situações, certamente ocorrem em vários departamentos e a vários níveis, esta é mais uma prova de que existem lacunas no método do diagnóstico, tornando-se um principal entrave na relação que se pretende criar com o utente. Concluímos que a clareza na organização do método, o respeito para com o utente e a segurança transmitida, devem ser o resultado da realização de diagnósticos partilhados ou participados (Sousa & Almeida, 2016) e que dever-se-á ter especial atenção a esta condicionante durante a concretização de todos os diagnósticos, inclusive no *(re)educAR-TE(me)*.

Não existe uma “receita” para a concretização de um diagnóstico. José D’Almeida, na apresentação do seu livro¹³⁹, refere que é fundamental, “*pensar o diagnóstico de uma forma reflexiva*”. Abordar os assuntos a partir de uma fundamentação teórica, deverá ser uma característica obrigatória, para possibilitar a saída do senso comum.

Fundamentalmente, o diagnóstico deverá ser pensado individualmente e com responsabilidade profissional para o que os resultados se encontrem o mais próximo da realidade. Mais uma vez comparando com a área da saúde, “*Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhe administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida.*” (Perrenoud, 1999, p. 15).

¹³⁸ O uso da expressão “medicada” não surge em vão, de facto a questão do diagnóstico, surge nas áreas das ciências da saúde, e num teor mais comum, a palavra diagnóstico é aplicada em situações diárias quando nos referimos a um caso de saúde. Contudo, e transferindo a palavra para o meio social, concretizamos a mesma base de trabalho de um médico que a partir de determinados dados sentidos pelo indivíduo, verificados e analisados, permite traçar o perfil do paciente, para que desse modo seja possível auferir qual o problema diagnosticado e assim criar um método de trabalho para o tratar.

¹³⁹ Foi realizado no passado dia 18 de maio de 2016, no Porto (Norte shopping) uma apresentação do livro *Avaliação Diagnóstica na Prática do Serviço Social* de D’José Almeida, apresentado por Berta Granja.

Então porque temos vindo a falhar nas questões sociais, se na verdade, compreendemos que, múltiplas vezes, as causas sociais são influenciadoras prejudiciais como limitadoras de uma vida saudável e adequada a um ser humano?

Esta questão surgiu durante o desenvolvimento da nossa investigação, a partir do qual constatamos falhas que nos propomos enumerar seguidamente.

Um problema identificado¹⁴⁰ é a inconsistência da metodologia aplicada que se traduz na desconfiança sentida e vivenciada pelos profissionais e trabalhadores da área social, ou outros que se deparam com diagnósticos sociais. Metodologia que deveria ser validada e legislada rigorosamente por uma ordem profissional na área social, infelizmente ainda inexistente, como referimos anteriormente. A desconfiança sentida pelos profissionais da área reproduz desconfiança e cria outros problemas que geram impaciência e desistência por parte dos utentes por falta de credibilidade.

Outro problema identificado prende-se com a categorização da população na qual são aplicados conceitos e visões do senso comum onde se apresentam as pessoas não pelas suas verdadeiras características, mas por “rótulos” que em nada facilitam o trabalho profissional.¹⁴¹

De um modo geral a elaboração de um diagnóstico¹⁴² deverá apresentar uma descrição da situação social, incluindo informações sobre o público-alvo e o seu contexto, refletindo, evidentemente, sobre o problema identificado. O objetivo do diagnóstico deverá focar-se no estabelecimento de prioridades que definir-se-ão a partir da descrição e identificação do problema, pressupõe-se ainda uma recolha de elementos e dados durante todo o processo, a fim de medir os efeitos diretos e indiretos do impacto do projeto.

¹⁴⁰ Referente à minha desconfiança, incorreta, e que nem deveria ocorrer durante o meu levantamento de dados, e leitura dos diagnósticos sociais, quanto aos diagnósticos sociais partilhados na rede social, e disponibilizados online, por cada município, realizados por profissionais que realmente se encontram no terreno e sobre o quais, partimos do princípio, terão toda a o profissionalismo e capacidade para os desenvolver.

¹⁴¹ Relembramos uma situação que ocorreu no passado. Enquanto voluntária de uma IPSS na zona da AMP, tendo tido acesso aos diagnósticos psicossociais realizados por um monitor do serviço, revi algumas expressões e especulações que enquanto estudante de mestrado, identifiquei como de senso comum e que em nada apoiavam, resolviam ou solucionavam o problema, mesmo que mal, identificado. Por questões profissionais não publicarei, ou alargarei esta situação, contudo, deixo como registo, a necessidade urgente de que estes relatórios e diagnósticos enviados para a Segurança Social e outros, que definem diversas vezes, mais do que deveria ser permitido, o percurso de jovens, que pela sua incapacidade legal não têm como se defender.

¹⁴² É incluído em anexo um quadro que permite acompanhar todo o processo de concretização de um diagnóstico (*Anexo nº14: Quadro dos momentos incluídos na fase de diagnóstico*)

Nesta primeira fase, concordamos que deva ser incluída uma lista dos recursos necessários assim como uma bibliografia que permita apoiar o desenvolvimento do projeto¹⁴³.

Em suma, *“O diagnóstico requer uma avaliação racional, interpretativa, indutiva e dedutiva. A intervenção evidencia a abordagem sistemática e ecológica e considera não só os fatores de risco (problemas) mas os fatores protetores (capacidades) pois são estes que podem ser potenciais para compreender a realidade social onde atua, e definir estratégias de atuação e desenvolver as melhores práticas profissionais.”* (Sousa & Almeida, 2016).

Para a concretização do diagnóstico do projeto (re)educAR-TE(me) propomos que seja realizado em dois momentos.

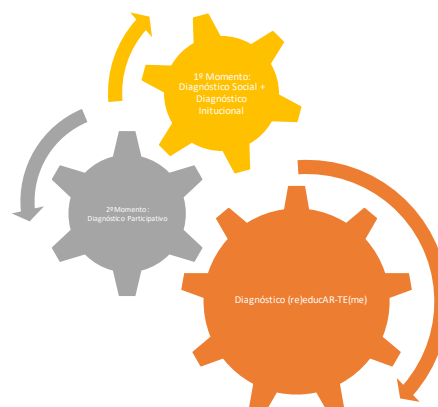
No primeiro momento consideramos que será fundamental a reunião de documentos, como o diagnóstico social, cuja sua elaboração compete às Câmaras Municipais, e o diagnóstico institucional, que deverá ter sido concretizado pelos agentes responsáveis da instituição escolar. Após a análise desses mesmos documentos, o grupo de formadores do projeto deverá reunir e discutir ambos os diagnósticos a fim de desenvolver um pré-diagnóstico fundamental para justificar a necessidade do projeto e programas as primeiras formas de atuação. Optamos pela sua ocorrência deste primeiro momento, na fase de pré-projecto, por consideramos que esta reunião, análise e confrontação de documentação, deva ocorrer numa fase inicial onde sejam discutidas as diferentes perspetivas dos diferentes profissionais, de forma a que o planeamento do projeto seja definido de acordo com toda a equipa.

No segundo momento, serão recolhidas informações sobre os jovens, a partir da observação e da realização de algumas atividades, sendo que a sua ocorrência se inclui na 2ª fase do projeto.

Apesar de termos definidos estes dois momentos para a concretização do diagnóstico do projeto (re)educAR-TE(me), relembramos que o mesmo é, e deverá ser, uma ação constante ao longo de todo o processo de implementação.

¹⁴³ Apesar de já ter sido referido, vincamos novamente a ideia de que o diagnóstico é alterado consoante o desenvolvimento do projeto e que, portanto, esta primeira fase, quanto mais desenvolvida for, durante o processo mais facilmente se aproximará de uma solução eficaz do problema identificado. Portanto, estas primeiras listas serão uma base de trabalho, que permitirão partir de um princípio teórico com intenções de evolução, desenvolvimento e maturação das ideias e conceitos.

Figura 14: Fases do Diagnóstico



1.1. Diagnóstico Social

Tal como se verificou durante a investigação, as Câmaras comportam a responsabilidade de apresentar um diagnóstico social. Depreende-se que, no início do projeto, seja recolhido o diagnóstico social mais atual a fim de recolher dados que possam ser considerados importantes para a conceção do projeto final.

Foi identificado durante o levantamento de dados junto das Câmaras que, apesar de obrigatório, a Rede Social infelizmente não tem publicado (ou não têm sido realizados) os diagnósticos sociais de todos os municípios, tendo sido, numa das reuniões realizadas, partilhado por um elemento da rede social a sua opinião relativamente a estes diagnósticos *“Infelizmente ninguém os lê, e isso desmotiva.”*.

Acreditamos ainda que, apesar da inexistência de uma publicação *online* do diagnóstico atual, a Câmara possui informações sobre a situação municipal e que iniciando a elaboração do projeto numa das suas escolas, disponibilizar-se-á a cooperar divulgando-as e partilhando-as com os promotores do projeto¹⁴⁴.

Concluindo, o que é fundamental reter do diagnóstico social disponibilizado pelo município?

- Número de crianças (0-5) em idade pré-escolar residentes no conselho;

¹⁴⁴ Quanto aos municípios que fizeram parte da nossa investigação, gostaríamos ainda, a título de exemplo de expor um diagnóstico que poderá servir como exemplo, como foi o caso do diagnóstico social do município de Gondomar (datado do ano de 2015 e disponibilizado no website oficial.). Escolhemo-lo pela sua qualidade e pelo cuidado e atenção que se verificou na exposição dos temas, o que o colocou à frente dos outros, no tocante à concretização de um elemento primordial para a criação dos planos de atividade e desenvolvimento do município (*Anexo nº15: Exemplo de um diagnóstico Social*)

- Número de jovens e crianças do município em idade escolar obrigatória;
- Número de jovens e crianças com dificuldades educativas especiais;
- Número total e detalhe do tipo de instituições escolares no município;
- Mapa geográfico da região, referindo a localização e distâncias entre as regiões até diferentes instituições de ensino;
- Taxa de empregabilidade do município;
- Taxa de desemprego e índice de pobreza das famílias com jovens e crianças;
- Taxa de escolaridade das famílias com jovens e crianças;
- Taxa de escolaridade das famílias com jovens e crianças em risco de exclusão social (situação de carência financeira ou desemprego).

Todos estes indicadores apresentam uma relação direta com a taxa de absentismo e desqualificação escolar daí serem fatores fundamentais a analisar antes de se iniciar o projeto. É incluindo em anexo uma proposta para a recolha de dados do diagnóstico ¹⁴⁵.

Podemos dessa forma verificar que, do levantamento do número de crianças em idade pré-escolar (fase anterior ao início da escolaridade obrigatória), permitirá analisar o número de crianças integradas no município e daí, futuros utentes do nosso projeto. Deste dado verificar-se-ão probabilidades como: a continuidade do projeto, a necessidade de aumento de financiamentos e/ou espaço.

A existência de um valor oficial, do número de jovens e crianças do município em idade escolar obrigatória, assim como do número de jovens e crianças com dificuldades educativas especiais, permite-nos obter uma estimativa dos jovens que poderão vir a frequentar o nosso projeto, mesmo que de um modo externo (como público).

O número total e detalhe do tipo de instituições escolares do município, assim como a concretização de um mapa geográfico da região, referindo a localização e distâncias entre as regiões até às diferentes instituições de ensino, permitirá refletir sobre questões como: terá o município uma resposta escolar para todos os habitantes da região? Pensar na resposta do município é refletir sobre as deslocações a que os jovens estão submetidos para frequentar as escolas (tempo/distância/ dinheiro).

As taxas de empregabilidade da comunidade do município, assim como as taxas de desemprego e índice de pobreza do agregado familiar dos jovens e das crianças, permitirão perceber a situação vivida pelo município.

¹⁴⁵ Dado a organização do trabalho consideramos ser mais benéfico a inserção do mesmo em anexo (*Anexo nº16: Proposta Diagnóstico 1*)

Será possível verificar a influência da situação familiar sobre os seus descendentes, no âmbito da problemática, comparando a taxa de escolaridade das famílias com jovens e crianças e jovens com a taxa de escolaridade das famílias com jovens e crianças em risco de exclusão social (em situação de carência financeira ou desemprego). Sabendo, porém, que a probabilidade de sucesso de um jovem cujo os pais possuam um maior nível de escolaridade e melhores condições financeiras é maior do que outro.

1.2. Diagnóstico Institucional

Não foi durante a nossa investigação, observado nenhum diagnóstico institucional realizado pelas instituições de ensino. O levantamento de dados nas escolas não fez parte da nossa investigação e apesar de constituir um dos elementos fundamentais a recolher para a concretização do diagnóstico (re)educAR-TE(me), não constitui nenhum fator de influência para a criação do projeto, visto não ter sido definida nenhuma escola ou agrupamento em concreto.

À semelhança do anterior, é colocado em anexo o documento relativo ao diagnóstico (2) (*Anexo nº17: Proposta de diagnóstico (2)*).

Consideramos que, o que será de facto fundamental é que a recolha deste diagnóstico ocorra após a seleção da instituição de ensino (que ocorre segundo os itens anteriormente evidenciados e apresentados em anexo¹⁴⁶) e analisado em coerência com a equipa prevista para a implementação do projeto.

Concluindo, o que é fundamental reter do diagnóstico institucional?

- Taxa de alunos inscritos no ano letivo sobre o qual será realizado o projeto¹⁴⁷;
- Taxa de alunos residentes no município da instituição;
- Taxa de alunos inscritos na instituição de ensino em questão, mas habitantes de outros municípios;
- Problemáticas e outras informações da instituição ;

¹⁴⁶ Correspondente ao *anexo nº18: Quem se pode candidatar ao projeto (escolas)?*

¹⁴⁷ Não referirmos o 7º ano, apesar do mesmo ser o ano letivo que consideramos fazer mais sentido para ser aplicado o projeto, dada a flexibilidade o projeto, consentimos que a escola ao disponibilizar o diagnóstico institucional nos apresente o ano letivo que confere uma maior taxa de reprovação e desistência escolar e sobre o qual é considerado o ano de maior risco e portanto com maior necessidade de intervenção. Desta observação apenas excluímos os alunos inscritos no 9ºano, sendo que a responsabilidade e o tempo acrescido pelas disciplinas e apoios ao estudo para a concretização dos exames nacionais (definidos pelo Ministério da Educação) não permitiria a concretização do projeto em pleno e poderia de alguma forma ser visto como constituindo uma entrave a progressão dos jovens no ano seguinte.

O diagnóstico institucional permitirá essencialmente verificar a taxa de adesão ao projeto, apurando o número de alunos inscritos no ano letivo e o número de alunos alistados no projeto, facultando, desse modo, a formulação e análise de questões como: quais as causas para a recusa do projeto? Como incentivar os jovens e crianças a integrarem o projeto?

A observação do número de alunos residentes no município onde a instituição está integrada, permitirá essencialmente perceber de que modo poderemos influenciar o aumento da sua participação no município e caso se verifique um grupo de alunos considerável residente noutro município, avaliando o caso, poder-se-á procurar relacionar-se a escola com esse mesmo município.

Estas questões tornar-se-ão úteis ao longo do projeto para encontrar soluções e incentivos à participação dos educandos e dar continuidade ao projeto.

Para além disso, o diagnóstico institucional poderá apresentar-nos referências sobre problemáticas e outros assuntos existentes na instituição, que sejam relevantes na elaboração do projeto.

1.3. Recolha de informações no terreno

A elaboração da ficha do aluno serve essencialmente para que os formadores (técnicos do projeto) possam verificar se as anteriores considerações, retidas a partir dos diagnósticos recolhidos, se verificam na prática. Para além desse propósito, permitirá ainda reunir novas informações, fundamentais para a elaboração do projeto.

Apenas após fechar a fase de candidatura é que se poderá verificar a quantidade de alunos inscritos no projeto e realizar-se uma avaliação quanto ao número de inscritos no 7º ano letivo e no projeto. O resultado dessa diferença será o que nos permitirá medir num primeiro momento o impacto do projeto e a adesão ao mesmo na comunidade educativa.

A divulgação e publicidade do projeto serão as principais formas de influenciar os jovens à participação no projeto e por essa razão criamos a *1ª Atividade*¹⁴⁸, que apresenta objetivos publicitários e de divulgação, mas também nos permitirá recolher informações para desenvolver o diagnóstico. Precisamente para o diagnóstico, esta atividade que apela

¹⁴⁸ Para melhor analisar a atividade, colocamo-la em anexo (*Anexo nº 19: Atividade 1- para toda a comunidade educativa*).

à participação de toda a comunidade educativa, apela à utilização *do espaço* para auferirem de liberdade criativa. Acreditamos que a partir da observação das respostas dos jovens poderemos identificar algumas problemáticas, gostos e outras informações uteis para o diagnóstico¹⁴⁹.

No momento de inscrição do aluno, no projeto *(re)educAR-TE(me)* o aluno deverá preencher um formulário (ficha de candidatura), que poderá ser realizada na escola ou no site oficial do projeto¹⁵⁰.

Após o início do projeto serão nas primeiras sessões realizadas atividades específicas que permitirão completar o diagnóstico ao nível psicossocial do jovem, de modo a que sejam verificadas algumas das necessidades individuais do utente. Dessa forma, e após esse momento é que se poderão confirmar as atividades a desenvolver ao longo do projeto. Serão essencialmente recolhidas informações quanto ao desenvolvimento das relações sociais, de linguagem e motor.

Concluindo, o que é fundamental reter deste levantamento de dados?

- Identificação dos alunos que pertencem ao projeto (nome; idade);
- Relação que os alunos têm com a escola (através do formulário de inscrição: gosto por x disciplina ...);
- Desenvolvimento social, linguístico e motor da equipa de formandos;
- Outros detalhes que surjam (Ex. Três formandos habitam em centro de acolhimento temporário);

As informações recolhidas deverão ser analisadas em grupo e confrontadas com toda a equipa educativa, de modo a que possam ser acrescentadas informações.

No fim desta fase, deverá ter sido completada a ficha do aluno com todas as informações recolhidas¹⁵¹.

¹⁴⁹ Por exemplo: um jovem representa através do desenho um grupo de jovens que agride outro atirando pedras. Apesar desse desenho não ser capaz de provar a sua anterior ocorrência, certamente aponta para indícios de existência de violência na escola. Podendo o desenho ter sido criado pelo agredido, agressor ou assistente, o que é fundamental é que sejam prestadas atenções e aumentadas as normas de segurança/vigilância e atividades/ações que promovam a diminuição de casos de violência na escola.

¹⁵⁰ Relembramos novamente que apenas serão aceites jovens inscritos no 7º ano e que pertençam à escola onde será realizado o projeto. Todos serão aceites sob essas condições. É colocado em anexo a proposta de uma ficha de candidatura, que será também colocada online. (*Anexo nº20: Ficha de Candidatura do formando- proposta*).

¹⁵¹ Desse modo, apresentamos em anexo (*anexo nº21: ficha do aluno privada para formadores*) uma proposta para a ficha do aluno que deverá reunir todas as informações recolhidas e será arquivada em modo privado.

2. Planificação

“ *Qualquer ação social necessita de ser planificada* ” (Serrano, 1997, p. 37), isto é, um processo que determina a direção do projeto e estabelece as medidas a tomar para atingir o objetivo o mais próximo possível do previsto inicialmente.

Apesar da planificação de um projeto ser encarada enquanto processo ou como um conjunto de ações, que permitem atingir um fim, para nós, a utilização de uma planificação orientada para a concretização de várias ações no seu conjunto efetiva a ideia de um processo orientado para solucionar o problema. Dessa forma, concluímos que a planificação não é senão uma divisão de todo o processo em diversas partes.

Consideremos assim, que a relação entre os vários intereventientes é melhorada e fortalecida pela partilha, humildade e abertura sentida durante a criação de um plano conjunto. “ *A planificação social pode ser considerada como resultado de um trabalho comum entre a administração pública, as autoridades públicas, os técnicos e a população na sua globalidade.* ” (Serrano, 1997, p. 38). Esta atitude de responsabilização total de todos os intervenientes, onde a gestão do projeto é compartilhada, permite o fortalecimento de laços e relações humanas.

A inexistência de um grupo de interventores (equipa técnica), com quem fosse possível discutir e criar um projeto de raiz, dificultou a criação do nosso projeto. A construção de qualquer tipo de projeto fundamenta-se na coesão entre todos os intervenientes diretivos do mesmo, e portanto sobre um princípio de ausência de contradição. É importante e fundamental que os coordenadores do projeto desfrutem de toda uma equipa de técnicos e responsáveis, assim como de liberdade discursiva e de participação.

Acordamos que o nosso projeto deve iniciar-se de acordo com a calendarização do período escolar anual, contudo, terá inevitavelmente de passar por uma fase preparatória (calendarizações, organizações dos espaços de trabalho, recrutamento de novos recursos humanos ou (re)organização dos recursos já existentes) a fim de aumentar as probabilidades de sucesso.

É fundamental, que no momento de aplicação do projeto, todos estejam envolvidos e manifestem motivação evitando a adoção de posturas apáticas ou outros comportamentos e características indesejáveis. Por essa razão, acreditamos que para além da avaliação do currículo profissional do candidato, também a concretização de uma entrevista será essencial para a seleção do melhor candidato (figura 13).

De facto, não é obrigatório nem necessário, que os participantes estejam integrados inicialmente no contexto escolar. Este projeto não força a participação de todos os professores do agrupamento, aliás, desejamos que o envolvimento seja voluntário. Todavia, é essencial que o conhecimento sobre o projeto seja alargado a todos que se encontrem relacionados com a entidade escolar para minimizar dúvidas e desequilíbrios futuros. A inexistência de um ambiente coeso não facilitará o sucesso e muito menos o cumprimento dos objetivos propostos.

2.1. Calendarização

Existem vários tipos, métodos e formas de realizar uma calendarização, cuja elaboração é fundamental para qualquer projeto ou ação que se pretenda desenvolver. A nossa calendarização dividir-se-á pelas fases do projeto, pela sua diversidade de atividades e intervenientes. Procuramos apresentá-la de uma maneira simples e será projetada para a sua primeira implementação, tendo por base o calendário escolar do ano letivo 2016/2017¹⁵².

Optamos voluntariamente pela flexibilidade da calendarização, devido à liberdade de opção e poder de escolha das atividades dos intervenientes que poderá interferir nos prazos estabelecidos inicialmente.

A elasticidade que caracteriza o projeto permitirá que evolua a par com o tempo, bem como as diferentes e novas propostas possibilitarão a criação de novas “melodias”, de acordo com os “ritmos” orquestrados pelo “conjunto” de indivíduos envolvidos a cada novo ano letivo. Não poderia ser de outro modo, visto termos discutido nos capítulos anteriores a limitação criada pela própria escola que, em prol da democracia e da igualdade de oportunidades, assume algumas responsabilidades no reforço das desigualdades e na “robotização” de jovens que se encontram limitados pela imposição de matérias e de prazos pouco flexíveis.

Determinadas em quebrar este paradigma infrutífero educacional e admitindo, não obstante, as dificuldades existentes e apontadas pelos próprios organizadores do sistema, consideramos que não se trata de alterar todo o modelo organizativo escolar e/ou métodos pedagógicos, mas sim criar um novo espaço, dentro da própria escola. Um espaço que

¹⁵² Em anexo apresentamos a Calendarização prevista para o ano 2016/2017 de acordo com o calendário letivo estabelecido pelo ministério de educação para esse mesmo ano (*Anexo nº22 Calendário Escolar do grupo (re)transformAR—TE(me) / Ano letivo 2016/17*)

permita aos jovens sentir a escola como sua e que seja vista não como uma obrigação, mas como um “*dever*” de aprendizagem, sentindo-se realmente responsáveis pela aquisição do conhecimento como motor de mudança no mundo.

2.1.1. Calendarização a longo prazo

A calendarização de um projeto social debate-se com vários entraves, nomeadamente com o tempo (de elaboração e aplicação).

A calendarização do projeto, que ocupa o tempo determinado para a sua elaboração, poderá demonstrar-se mais longa que a fase da aplicação. Considerando que o sucesso do projeto se verifica a partir dos resultados obtidos, o tempo torna-se um dos principais obstáculos. Visto apenas ser possibilitada a observação do projeto (dos seus resultados e outros), após a sua aplicação e dessa forma a fase de elaboração poderá acarretar constrangimentos como a desmotivação do profissional¹⁵³.

Apesar de um projeto poder atingir 100% de sucesso, sabemos que a obtenção de resultados é um processo longo e moroso e que os seus resultados reais são verificados a longo prazo.

Considerando que o nosso projeto tem como objetivo principal a redução do absentismo e desqualificação escolar, poderia concluir-se que a redução dessas mesmas taxas seria o indicador de que o projeto obteve sucesso ou não. Contudo, o nosso projeto, restrito a um número de turmas reduzido (alunos inscritos no 7º ano letivo), não poderá inicialmente considerar que, mesmo obtendo sucesso imediato, reduziu as taxas nacionais de absentismo e desqualificação escolar. Validar-se-á, portanto, apenas o êxito do projeto a longo prazo e após a apresentação dos resultados concludentes referentes ao absentismo e desqualificação escolar. Consideramos que serão necessários no mínimo 5 anos de implementação para que seja de facto possível verificar as melhorias obtidas nas problemáticas identificadas¹⁵⁴.

¹⁵³ A fase de elaboração do projeto é extremamente necessária. Verificamos que quanto melhor for projetado, mais probabilidades de sucesso terá. Infelizmente esta fase de elaboração poderá ser um entrave por várias causas como a falta de financiamento para a fase de elaboração do projeto, a falta de oportunidades de observação e análise do terreno (oficial) para que os promotores do projeto possam elaborar o projeto, a dificuldade de encontrar diagnósticos e relatórios que possam ser partilhados pelos profissionais. A estes “entraves” podemos ainda acrescentar a dificuldade de encontrar uma equipa coesa para apoiar a criação e elaboração de um projeto que ainda esta numa fase “embrião” (ainda não existem provas de que irá ser de facto implementada).

¹⁵⁴ Apesar disso, sabemos que 5 anos de implementação constituirão resultados mínimos. Consideramos que apenas em 15 anos de implementação, o sucesso do projeto começará a apresentar resultados visíveis

Ora, consentimos que o primeiro ano de aplicação, deverá ser considerado o ano de experimentação (projeto em fase piloto), servirá essencialmente para verificar alguns resultados, e serem levantados dados que nos permitam adequar cada vez mais este modelo às verdadeiras necessidades do público alvo.

Este primeiro ano de implementação, segundo o nosso princípio, deve ser aplicado numa escola de um agrupamento considerado desfavorecido, ou em território prioritário (A1), mas onde ainda não existam outros tipos de apoios (como por exemplo os casos TEIP).

Após esta primeira implementação, serão incluídas mais duas escolas (A2/A3), pertencentes ao mesmo agrupamento e outras 2 escolas, de outros agrupamentos diferentes (B1/C1)¹⁵⁵. Acrescentamos ainda que, apesar de pertencente a agrupamentos diferentes (A/B/C), devem ser selecionadas escolas do mesmo distrito, (por exemplo no caso da AMP, 3 escolas de Matosinhos e 3 escolas do Porto). Correspondendo esse sistema ao que é exposto no quadro seguinte:

Quadro 6: 4 anos de implementação do projeto

ANO	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
7º	A1a	A2/A3/ B1/C1	-	-	-
8º	-	A1a	A2/A3/ B1/C1	-	-
9º	-	-	A1a	A2/A3/ B1/C1	-
10º	-	-		A1a	A2/A3/ B1/C1

Como é visível no quadro, poderemos ao fim de quatro anos (fim do ano letivo 2020), após 5 anos de implementação, realizar um relatório no qual poder-se-á detetar as diferenças entre as escolas e perceber de que modo, o mesmo projeto atua sobre diferentes contextos (comparar agrupamentos A,B, e C).

Os cinco anos sequenciais de aplicação do projeto, permitem acompanhar os jovens até à conclusão do 9ºano (incluindo a realização dos exames nacionais), verificando as influências do projeto nos resultados obtidos.

ao nível nacional. A aplicação do projeto durante 5 anos permitirá observar o seu sucesso e possibilitará a aferição de probabilidades futuras, conferindo nessa altura a continuação do mesmo ou a sua extinção.

¹⁵⁵ A escolha e seleção dos estabelecimentos a integrar, manter-se-ão as mesmas prioridades, como definidas e apresentadas em anexo (*anexo nº 18: Quem se pode candidatar?*)

Quadro 7: Calendarização a longo prazo (5 escolas)

Calendarização a Longo Prazo			
1ª APLICAÇÃO	1 ano	Agrupamento desfavorecido da AMP, onde não se verifique a existência de outros apoios	Escola A1
2ª APLICAÇÃO	3 anos	-2 Escolas de agrupamentos iguais -2 Escolas de agrupamentos diferentes	Escola A1 (segundo ano) Escola A2 Escola A3 Escola B1 Escola C1
OBSERVAÇÃO	1 ano	Observação dos jovens das 5 escolas selecionadas que supostamente se encontrarão no ensino secundário nesta fase (2020/2021)	

2.1.2. Calendarização do projeto-piloto

A seguinte calendarização refere-se apenas ao ano de implementação, daí *Calendarização do projeto-piloto*. A mesma será adaptada para os dois grupos de intervenientes, o grupo dos formadores e o grupo dos formandos e será ainda programada, como referido anteriormente para o ano 2016/2017¹⁵⁶.

Figura 15: Calendarização 2016/17

Períodos letivos	Início	Termo
1.º	Entre 9 e 15 de setembro de 2016.	16 de dezembro de 2016.
2.º	3 de janeiro de 2017.	4 de abril de 2017.
3.º	19 de abril de 2017.	16 de junho de 2017 — 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade.

Fonte: Ministério da Educação

¹⁵⁶ Mais uma vez referimos que a sua calendarização se encontra de acordo com a agenda estabelecida para o mesmo ano letivo, pelo Ministério da Educação.

Devido à alteração anual da calendarização dos anos letivos, consentimos que esta calendarização deva ser alterada e decidida durante a fase *pré-projeto*. Apenas após verificar as datas estipuladas pelo ministério se deverá passar à concretização da calendarização do projeto.

Propomos que o projeto piloto seja realizado no horário das 14:30 às 17:00h (tabela 1) para os formandos, ocorrendo dessa forma durante o horário tarde, após a hora do almoço e anteriormente a uma aula (propomos a aula de Educação Física).

Dessa forma, estaremos a dar uma maior possibilidade para que o jovem possa frequentar o projeto. A utilização de um espaço de tempo entre os horários das disciplinas obrigatórias (entre as 13:30h e as 17:30h) evita que o jovem seja limitado por estar a realizar outras atividades (futebol fora da escola), ou que tenha de se deslocar apenas para o projeto. Assim sendo, não estaremos a obrigar o jovem a frequentar o projeto, mas certamente que um horário pensado deste modo, permitirá que os familiares e o próprio jovem sintam-se mais influenciados a fazê-lo.

Quadro 8: Proposta de horário a apresentar à escola para o dia da semana do projeto

8:30 – 13:30	Aulas durante a manhã (regime normal)
13:30 – 14:30	Almoço
15:00 – 17:00	Projeto <i>(re)educAR-TE(me)</i> ¹⁵⁷ [2h/por semana]
17:30- 18:30	Aula: Educação-física

A flexibilidade do projeto obriga a que a calendarização seja revista ou reelaborada anualmente (durante a fase do pré projeto), por conseguinte, influência diretamente a calendarização mensal e semanal.

Na anterior calendarização, verificou-se a existência de 5 fases, correspondentes pela ordem numérica de 1 a 5 do seguinte modo: pré projeto, 1º período (experimental), 2º período (iniciados), 3º período (avançados) e pós-projeto (no qual se incluí um evento

¹⁵⁷ As sessões deverão ser planificadas de acordo com o objetivo, consideramos que duas horas é o essencial para a concretização de um trabalho. Admitimos ainda que deverá ser distribuída o mais próximo possível da seguinte forma: 10 minutos de aquecimento; 10 minutos de explicação/diálogo sobre a atividade a desenvolver; 45 minutos de atividade; 10 minutos de pausa; 30 Minutos de discussão sobre a atividade, novas propostas; 5 minutos de relaxamento;

final). A partir da concretização da calendarização, verificamos que o projeto terá a duração de 50 semanas no total.

Quadro 9: Calendarização Geral (Fases do Projeto)

FASE	Participantes	Nome	Datas	Nº de semanas
1ºFASE	Formadores	Pré- projeto	2 maio-29 julho	16 semanas
2ºFASE	Formadores + Formandos	Experimental: 1ºperíodo	9-15 setembro – 16 dezembro	13/14 semanas
3ºFASE		Iniciados: 2ºperíodo	3 janeiro- 4 abril	15 semanas
4ºFASE		Avançados: 3ºperíodo	19 abril – 16 junho	9 semanas
5ºFASE	Formadores	Pós- projeto	19 junho-31julho	8 semanas
		Evento anual do projeto (re)educAR-TE(me)	1 de outubro	1 dia

Durante a fase da calendarização mensal e semanal são agendadas algumas propostas de atividades e ações a realizar durante esse período de tempo. Dada a frequência do nosso projeto, apenas uma vez por semana para os formandos e duas vezes por semana para os formadores, decidimos agrupar a calendarização mensal e semanal, por facilitar a leitura. Desse modo a calendarização de a 1ª e a 5ª fase (pré projeto e pós projeto) é apenas dirigida para o grupo de formadores, sendo apenas na 2º, 3º e 4º fase incluídos os formandos.

Apontamos, que a calendarização deverá ser um documento de simples interpretação e realizado com todos os elementos de formadores, da equipa.

No próximo quadro (quadro 10) é apresentada a proposta de planeamento das atividades, num âmbito geral e de acordo com as fases do projeto.

Lançamos esta proposta do modo que nos pareceu ser a mais indicada neste momento, pois dada a sua extensão, consideramos melhor a colocação da calendarização completa das atividades, em anexo, onde poderá ser verificada as datas concretas da realização das atividades.

Quadro 10: Calendarização das atividades a realizar (geral)¹⁵⁸

FASE	Execução das seguintes atividades (Calendarização Geral)
1ªFASE Pré-projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de todo o projeto para o ano letivo <ol style="list-style-type: none"> 1) Abertura das candidaturas para profissionais, entidades (...) integrarem no projeto; 2) Levantamento de dados: <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico social (município); inclui a concretização de uma lista de todas as entidades, associações, espaços culturais, sociais e recreativos do município - Diagnóstico Institucional (escolar) - Lista de recursos materiais e humanos existentes 3) Análise dos dados obtidos: Verificação das condições existentes desde os recursos materiais aos humanos; 4) Concretização do diagnóstico (1) <i>(re)educAR-TE(me)</i>; 5) Verificação e recolha de patrocínios e parceiros para o projeto; 6) Preparação da apresentação do projeto à comunidade escolar (a realizar na 2ª fase);
2ªFASE Experimentação: 1ºPeríodo	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação e publicação do Diagnóstico Inicial • Verificação e análise das candidaturas dos profissionais e entidades; Entrevistas; Seleção. • Fase de inscrição do projeto¹⁵⁹ • Apresentação do projeto à comunidade educativa • Conclusão da fase de inscrição e análise dos participantes • Revisão do diagnóstico <i>(re)educAR-TE(me)</i>: Diagnóstico 2 <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto à equipa de formandos; • Distribuição do Caderno de Bordo¹⁶⁰; • Realização de um conjunto de atividades de exploração das oficinas (Foco de atividade: RELAÇÕES SOCIAIS); • Divisão das equipas pelas oficinas e por período; • Escolha do trabalho a realizar;

¹⁵⁸ A calendarização Mensal será apresentada em diferentes anexos, por se dividir pelas diferentes fases do projeto. Apesar da Calendarização corresponder à fase de planificação verificamos que facilitaria a sua leitura e compreensão quando apresentada na fase de aplicação- execução, deixaremos por esse razão, a sua exposição para o momento seguinte (3. Aplicação-Execução), sendo apenas neste momento, apresentada uma calendarização geral, que apresenta um plano de objetivos e atividades a cumprir em cada fase do projeto.

¹⁵⁹ A inscrição no projeto será livre. Após a conclusão do projeto será entregue a todos os participantes um certificado de formação. Pretendemos que a participação do aluno seja reconhecida, valorizada e por essa razão acreditamos que um certificado de participação neste projeto, tal como em outros, será um documento a acrescentar no seu currículo, que poderá ser valorizado para a integração no mercado de trabalho, ou numa graduação seguinte, caso prossigam os estudos.

¹⁶⁰ O caderno de bordo foi inserido como uma despesa do projeto, preferencialmente será um caderno oferecido por algum patrocínio. Os cadernos deverão ser iguais, ou o mais semelhante possível, para todos os alunos; Caso não seja possível oferecer um caderno a todos os alunos, dever-se-á utilizar folhas soltas ou um caderno pessoal; O caderno de bordo acompanhará o formando durante todo o projeto.

Os cadernos deverão ficar na sala do projeto e entregues no início da oficina, para evitar perdas, esquecimentos, danificações ou aumento de peso de material aos formandos; Os cadernos serão entregues no fim do projeto aos educandos, juntamente com o Certificado de Participação.

	<ul style="list-style-type: none"> • Concretização de uma segunda calendarização, para as atividades das próximas fases, de acordo com o tema escolhido; • Avaliação das fases anteriores: inquérito de satisfação (formandos; formadores; comunidade educativa)
3ºFASE 2ºPeríodo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das oficinas aos formandos; • Concretização de atividades próprias a cada oficina; • Desenvolvimento do tema escolhido de acordo com cada oficina; • Preparação da peça • Avaliação das fases anteriores
4ºFASE 3ºPeríodo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das propostas de cada oficina, ao grupo • Organização da 5ªEquipa (R.P.) • Desenvolvimento de atividades para preparação do espetáculo final • Preparação da peça em grupo • Apresentação final • Avaliação (Inquéritos de satisfação: Formadores; formandos; equipa educativa; comunidade geral; patrocinadores e entidades participantes do município)
5ºFASE	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do projeto (tendo por base os diagnósticos, os objetivos propostos e atuação, os resultados das avaliações anteriores)
Pós-Projeto	<p>Evento (re)...ARTE : 1 de Outubro de 2017</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da Obra final do ano letivo anterior (Amostra de vídeos/fotografias); - Entrega oficial dos certificados de participação¹⁶¹; -Promoção da venda do livro para recolha de fundos para a continuidade do projeto¹⁶²; - Agradecimento aos anteriores e novos parceiros; Agregação de novos parceiros e financiadores; - Apresentação da nova edição do projeto; - Apresentação dos novos formadores no projeto (caso haja alterações na equipa);

2.2. Recursos necessários:

O reconhecimento dos recursos necessários a par com os recursos existentes permite executar um planeamento ajustado. A flexibilidade da planificação deve-se às alterações normais existentes ao longo do processo. É consensual que quanto maior for a

¹⁶¹ Ver proposta de certificado de participação em anexo (*Anexo nº24: Certificado de Participação*).

¹⁶² A venda do livro manter-se-á até o mês de fevereiro do ano seguinte (neste caso de 2018) na instituição escolar e em alguns locais parceiros do projeto, sendo possível realizar a compra online no site do projeto. Uma outra edição gratuita será colocada apenas online. A escola e o website deverão obrigatoriamente reter sempre dois livros de cada, um para consulta outro como repositório. Será ainda oferecido no mesmo momento em que se oferece os diplomas um exemplar aos participantes (formandos; formadores; parceiros)

quantidade de recursos selecionada mais admissíveis serão as alterações ocorridas ao longo do processo. Por essa razão e não partindo de uma base financeira, propomos duas listas de recursos: uma apresenta uma maior despesa (proposta A), e outra que apresenta um orçamento mínimo necessário (proposta B).

Mais uma vez vincamos que o investimento financeiro deste projeto deve ser integrado na estratégia do programa de sucesso escolar utilizando as várias medidas, fundos e programas nacionais já existentes.

Infelizmente, este fator poderá reforçar a existência de *forças desmedidas*¹⁶³, descritas por Carlos Fortuna e Natália Azevedo, pela proximidade com as entidades, os profissionais, e maior destaque público de certas entidades escolares próximas dos maiores meios populacionais (Porto; Lisboa). Contudo, observamos com interesse que, nas pequenas localidades, onde a partilha de bens, a existência de uma maior proximidade informal facilita o acesso e a utilização de infraestruturas municipais para a produção de eventos educativos e socioculturais, benéficos para toda a comunidade. Acreditamos que essa relação, mais próxima deva ser utilizada, como forma de reduzir o possível impacto da centralização das *forças desmedidas* supracitadas.

Durante o diagnóstico devem ser verificadas as potencialidades da região e aproveitar a proximidade humana e local para o desenvolvimento de características e interesses dos habitantes locais. Não defendemos com isto, o regionalismo, nem que as localidades menos centralizadas se fechem ou se tornem casos isolados. Cremos que devam procurar opiniões e *inspirações* noutros locais, promovendo a cooperação entre todos, preservando, porém, a identidade regional.

Quando analisamos as Câmaras locais, verificamos que, numa maioria, todas procuram concretizar projetos semelhantes aos dos grandes polos urbanos (cidade do Porto¹⁶⁴ e Lisboa), plausivelmente por questões orçamentais e visibilidade pública. Contudo, essa ideologia restringe a diversidade local, reduz as distinções existentes com as quais o indivíduo se identifica e empobrece todo o projeto municipal.

Os decisores municipais ao uniformizar as suas práticas e na procura de visibilidade política estarão a castrar a identidade dos habitantes? Terão em consideração os malefícios e os benefícios para a população?

¹⁶³ Estes autores nos documentos analisados evidenciam a probabilidade de favorecimento financeiros (financeiros, autárquicos, educativos) das cidades maiores devido aos poderes centralizados que exercem uma *força desmedida*.

¹⁶⁴ Mas que o próprio Porto, também procura seguir o maior (a vários níveis) centro distrital do país - Lisboa (Capital) ; E da mesma forma tentam ambas seguir medidas e programas de outras cidades estrangeiras.

Encontramos uma analogia, com o sistema do ensino nacional no que concerne aos exames nacionais¹⁶⁵ e consequentes *rankings* nacionais.

A partir do ano de 2001, o Ministério da Educação permitiu a divulgação pública dos *rankings* escolares classificando as escolas. Questionando-se quanto ao seu efeito redutor, o jornal Público, desde o ano 2012, incluiu, nos seus dados, indicadores socioeconómicos, por considerar serem influências diretas nos resultados. No ano 2015, a Universidade Católica uniu-se a este estudo, criando uma nova variável, que permite caracterizar o contexto de cada agrupamento escolar, utilizando indicadores como a percentagem de alunos considerados desfavorecidos e que não obtiveram apoio da ação social (ASE), como também dados referentes às habilitações escolares dos pais¹⁶⁶.

O desfasamento temporal verificado neste estudo constitui uma das suas limitações sendo que os dados socioeconómicos utilizados reportam ao ano anterior dos resultados dos exames avaliados¹⁶⁷. A dificuldade de confirmar os dados fornecidos é outra barreira identificada porque existe maior probabilidade de falha diagnóstica, sendo as informações relativas aos agrupamentos¹⁶⁸.

A Universidade Católica apresenta as expectativas para cada agrupamento no início de cada novo ano letivo. A partir deste estudo é definido com alguma precisão os territórios que carecem de maior apoio escolar. Estes dados poderiam ser utilizados para apoiar a implementação do nosso projeto, quanto à seleção dos locais iniciais de urgência prioritária.

Mesmo considerando este estudo limitador, por partir de princípios como os da pobreza e o nível de educação dos progenitores¹⁶⁹, consentimos que se torna mais

¹⁶⁵ Gostaríamos de revelar, que no ano corrente (2016) uma notícia exprime que este ano, os resultados dos exames foram “os piores de sempre”. Esta notícia que pode ser vista no site: http://economico.sapo.pt/noticias/exames-nacionais-resultados-a-matematica-e-portugues-pioraram_254479.html; exprime que tanto a disciplina de Português como a de Matemática, tiveram os piores resultados, sendo que na primeira a média ficou-se por 10,8 e na segunda 11,2. Quanto à taxa de reprovação, no exame de português, 7% dos que realizaram o exame reprovaram, no exame de matemática o valor sobre para 15%.

¹⁶⁶ Esta variável é representada através cores pela universidade Católica, permitindo desse modo, uma melhor leitura dos resultados, (amarelo referente às escolas mais desfavorecidas; roxo escolas intermédias e verde as mais favorecidas; a preto, as escolas sobre as quais não obtiveram dados que permitissem inserir no mesmo estudo) - (informação consultado no website oficial PÚBLICO: <https://www.publico.pt/multi-media/video/o-abc-do-ranking-das-escolas-no-publico-20151211-190616>)

¹⁶⁷ No caso do ano de 2015, os exames auferidos, são do ano 2014/2015 enquanto os dados socioeconómicos são referentes ao ano letivo anterior 2013/2014.

¹⁶⁸ A proximidade geográfica (entre as escolas constituintes dos agrupamentos) não revela rigorosamente, a existência de problemáticas ou realidades iguais.

¹⁶⁹ Ao referirmos esta base de indicadores como sendo limitativa, não desconsideramos esses mesmos fatores como sendo de facto, indicadores que influenciam o percurso escolar. Contudo, não deixamos de assinalar que existem outros indicadores e que os mesmos podem ser alterados naturalmente ao longo do período escolar. Dessa forma, este estudo torna-se de facto importante e poderá apresentar dados bastante

relevante em comparação com os *rankings* escolares nacionais publicados. Não defendemos, por essa razão, que o nosso projeto seja aplicado apenas nesses contextos, apenas poderá ser um ponto de partida que pretendemos alargar à rede escolar nacional.

Inicialmente o projeto implementar-se-á na AMP¹⁷⁰, posteriormente esperamos a aplicação do projeto a nível nacional, o que implicará uma maior disponibilização de tempo e financiamento. Esperamos, fundamentalmente, que continuem a ser concretizadas as metodologias defendidas (diagnóstico, planificação, execução e avaliação), por acreditarmos única forma de atingir os resultados satisfatórios.

2.2.1. Recursos Materiais

Foram elaborados dois orçamentos da lista de material recomendada, para a concretização do projeto-piloto. A proposta A apresenta um valor de mil setecentos e setenta e cinco euros (1.775,00€), e a proposta B de seiscentos e cinquenta euros (650,00€) que corresponde ao valor mínimo necessário para que o projeto seja concretizado.

Consideramos importante a apresentação de dois orçamentos, para que o mesmo possa ser adaptado também ao orçamento da instituição escolar e a disponibilidade financeira da mesma para compactuar com este projeto.

Devido à extensão da lista, apresentá-la-emos detalhadamente em anexo (*Anexo nº25: Lista de recursos materiais / Orçamento*).

Na mesma lista de material sugerir-se-ão possíveis patrocinadores e parceiros¹⁷¹ que nos permitirão reduzir as despesas do projeto, atentamos que esta lista, deverá ser realizada todos os anos incluindo-a no diagnóstico. Contemplamos ainda a realização de diferentes angariações de fundos, como por exemplo online, servindo de exemplo a plataforma de Crowdfunding Portugal (PPL)¹⁷², para obtenção de maior financiamento.

próximos com a realidade contudo, e da mesma forma que nenhum estudo sociológico, que parte de princípios gerais, sem um diagnóstico exato ao utente em causa, não poderão ter uma resposta exata.

¹⁷⁰ Visto que a investigação circunscreveu-se a essa mesma limitação geográfica.

¹⁷¹ São apresentadas possibilidades de reduzir despesas, como usufruir de pedidos de apoios de material junto da comunidade, como peças de roupa usadas, material de escrita dos anos anteriores, cadernos velhos. Consideramos que mesmo que seja aceite o orçamento base dos seiscentos e cinquenta euros, o pedido deve na mesma ser efetuado, sendo que um alargamento ao financiamento possibilitará alugar de mais material ou acumulação de dinheiro para os anos seguintes do projeto.

¹⁷² Como se pode analisar na plataforma oficial: <http://ppl.com.pt/pt>

Quanto maior for o fundo financeiro e a quantidade de recursos materiais, mais diversificadas poderão ser as atividades e ações promovidas pelo projeto. De qualquer modo, todo o dinheiro e material recolhido deverá ser gerido o mais corretamente possível, considerando sempre que os fundos recebidos, poderão ser utilizados e necessitados numa segunda aplicação. Daí que, todos os gastos deverão ser pensados e acordados com todos os membros da equipe.

2.2.2. Recursos humanos

Quanto a este tema deveremos pensar no tipo de profissionais¹⁷³ que de facto estarão aptos para concretizar este mesmo trabalho junto dos jovens e crianças. E quando pensamos no tipo, consideramos a formação, as características pessoais, experiência profissional e objetivos pessoais.

Relativamente ao processo de aprendizagem, verifica-se que para que a transmissão de conhecimentos seja elaborada com sucesso, o tutor deve apresentar características que aliciem o educando, motivando-o continuamente: *“Trabalho sempre criativo pois não há mente sem criação. Trabalho sempre participado, pois o espírito estiola quando arredado da comunicação. Trabalho com entusiasmo, o fogo sagrado do desenvolvimento.”* (Matos, 2004, p. 21)

É importante, num primeiro momento, que o jovem sinta interesse pelo tema e que mantenha a motivação ao longo do processo. Para isso, propomos uma avaliação orientada e contínua, acompanhada de breves ajustamentos e demonstrações perante a prática do educando.

A avaliação contínua permitirá ao tutor, através da observação, intervir sobre a prática dos participantes, corrigindo-os, utilizando o reforço positivo na expectativa que os educandos se autocorrigem futuramente. É importante que durante o processo de aprendizagem o jovem sinta que existe uma preocupação por parte do tutor.

¹⁷³ Por considerarmos demasiado vasto, e ser suscetível a alterações considerando o orçamento e o tipo de projeto, a lista relativa ao recursos humanos e portanto às contratações necessárias (*proposta A*) para organização da equipa do projeto será apresentamos em *anexo (Anexo nº26: Lista de profissionais a contratar (possibilidade de substituição) / funções e plano geral de trabalho/Orçamento)* Este documento refere não apenas as área profissionais necessárias, mas aponta já para as funções a cumprir durante o projeto assim como uma estimativa do ordenado pago. É ainda apresentado uma possível substituição, caso o primeiro profissional não possa ser contratado, ou caso a escola onde o projeto seja integrado de preferência á utilização dos recursos humanos da escola e comunidade já existente (*proposta B*).

Queremos evidenciar a importância do tutor, admitimos que o seu papel é crucial para o sucesso do projeto, mais do que o dos jovens e crianças com quem pretendemos intervir. E, por essa razão é extremamente importante que a sua contratação passe por um processo de seleção que mais do que a qualificação enaltece as competências e capacidades de tutoria.

Consentimos que este domínio é da responsabilidade do técnico dos recursos humanos, profissional que integra o projeto desde o início.

O nosso projeto passa também pela experimentação de oficinas artísticas pelo que requer, evidentemente, um domínio da área artística por parte de profissionais. Privilegiar-se-á a contratação de profissionais que, preferencialmente, já tenham elaborado projetos semelhantes e que possuam competências, capacidades e o domínio da área a lecionar.

Carlos Fortuna (2014) insiste quanto ao enriquecimento dos processos de aprendizagem dos alunos perante a presença regular de artistas em contexto de sala de aula. Concordamos que ninguém estará mais próximo da realidade artística e do conhecimento global das suas ferramentas senão os verdadeiros artistas. Contudo, caso a escolha dos profissionais incida sobre profissionais das artes, deveremos favorecer o estabelecimento de uma relação saudável, de respeito mútuo entre todos os intervenientes do contexto escolar assim como a criação de novas regras e regulamentos. Teremos em atenção o aumento dos gastos financeiros e temporais do projeto que a seleção, a escolha dos recursos humanos e consequente criação de laços acarretam. Deverá ainda ter-se especial atenção nas cláusulas de contratação que deverão priorizar a permanência regular dos profissionais (evitando substituições letivas) com o intuito de estabelecer relação de confiança entre os jovens e os artistas. Por conseguinte, dever-se-á evitar, a qualquer custo, que esses mesmos artistas/profissionais sejam vistos pelos jovens como “celebridades” ou “ídolos/modelos” a imitar, estabelecendo desde o princípio uma relação de transparência, honesta e sem equívocos perante o trabalho árduo da área artística.

As contratações externas permitirão um maior leque de oportunidades: visitas de estudo, experiências com outros profissionais, acesso a espaços vocacionados para a fruição cultural e artística. Serão promotoras, ainda, da aproximação e interação entre toda a comunidade municipal e os espaços culturais e artísticos.

Caso se opte pelos profissionais estabelecidos na escola ou agrupamento, priorizar-se-á o estabelecimento ou manutenção de relações consistentes evitando novas contrariedades e/ou entraves durante a implementação do projeto.

Para ambas os casos, consideramos fundamental a existência de um profissional da área dos recursos humanos que, ao longo do projeto, possibilite e desenvolva competências e atividades promotoras de relações humanas (entidades, tutores, professores, técnicos, alunos), tornando-se um dos principais elementos da equipe, fundamental ao projeto¹⁷⁴.

2.3. Orçamento final: proposta de orçamento para o projeto (re)educAR-TE(me) piloto

A proposta de orçamento que apresentamos é baseada nas necessidades financeiras para a boa aplicação do projeto. Contempla recursos materiais e humanos, como anteriormente apresentado e da mesma forma, inclui duas propostas, *A e B*.

Os orçamentos apresentam valores bastante díspares, mas ambos têm potencialidades. A diferença prende-se com valores salariais¹⁷⁵, contudo, não defendemos que o orçamento mais elevado seja assumidamente o mais viável.

Relativamente aos recursos materiais, existe um conjunto de objetos que são imprescindíveis para o funcionamento do projeto e por isso deverão desde o início ser suportados financeiramente (*proposta B: 650 euros*). Obviamente que um orçamento maior (*proposta A*) permitirá obtenção de mais produtos, contudo em ambas as propostas deverão ser realizados momentos para a angariação de fundos, deverão ser procurados patrocínios e outros financiamentos para que ambas as propostas vejam o seu orçamento aumentado.

Relativamente aos recursos humanos necessários é onde se verifica uma maior distância entre os valores da proposta *A e B* dado o modo de contratação de profissionais para a concretização do projeto. Desse modo, a proposta *A* justifica-se ao apresentar detalhadamente todos os gastos do projeto onde se inclui a contratação de profissionais externos que auferem salário e a proposta *B* apresenta uma despesa inferior, assumindo

¹⁷⁴ Acrescentamos em anexo uma ficha de candidatura dos profissionais a integrar no projeto é incluída no anexo dos profissionais a contratar (*Anexo nº26: Profissionais a contratar*).

¹⁷⁵ O pagamento dos salários é apresentado como forma de proposta, no *anexo nº26*, sendo determinado o valor a pagar pelos profissionais a contratar de acordo com o horário a cumprir durante todo o projeto (*Anexo nº26: Profissionais a contratar*).

opções de contratação diferentes. A utilização de voluntários, estagiários, professores (contratados que apresentem horário livre, disponibilidade) ou profissionais das empresas municipais destacados, permite esta redução de valores.

Quadro 11: Orçamento total do projeto

Orçamento do projeto	A	B
Recursos materiais	1,775€	650€
Recursos humanos	63.468€	x
Dinheiro extra de apoio (mão de manobra)	757€	350€
ORÇAMENTO TOTAL	66.000€	1000€

Para além disso, expectamos que o projeto venha a receber apoios financeiros que poderão ser encontrados na área municipal e nacional. No caso da AMP (a área investigada) referimos o exemplo do concurso “*Todos Contam*”¹⁷⁶, assim como a possibilidade de lançar propostas (como workshops) e a existência de outros tipos de apoios comunitários, verificados durante a época de implementação do projeto, tal como o de patrocínios e empresas¹⁷⁷.

3. Aplicação-execução

A terceira fase do projeto consiste na aplicação prática do projeto¹⁷⁸. Esta fase passa essencialmente pela sensibilização do público com o qual se pretende empregar o projeto (Serrano, 1997). Consideramos importante referir ainda que, esta 3ª fase comporta já elementos de reflexão e avaliação.

Admitimos nesta fase que o absentismo por parte dos jovens, desta vez em relação ao projeto, constitui a principal ameaça. Por não pretendermos tornar o projeto

¹⁷⁶ Exemplo de um concurso a que pode este projeto concorrer, a ver em anexo (*Anexo nº26: Concurso real_ possibilidade de candidatura*) e disponível no site:

<http://acegis.com/2016/06/15/5-a-edicao-do-concurso-todos-contam/>

¹⁷⁷ Na zona da AMP, podemos por exemplo apresentar 10 propostas para pedir patrocínios, a um nível financeiro, por serem consideradas as empresas que em melhor situação se encontram: 1 sonae sgps (maia); 2 osborne portugal-vinhos, distribuição e serviços (porto); 3 efaced-engenharia e sistemas (maia); 4 repsol gás portugal (matosinhos); 5 optimus-comunicações (matosinhos); 6 ba vidro (vila nova de gaia); 7 praxair portugal gases (maia); 8 futebol clube do porto (porto); 9 portucel florestal-empresa de desenvolvimento agro-florestal (porto); 10 conduril-construtora duriense (valongo). (Informações concluídas a partir do website <http://www.abaco-consultores.com/files/noticias/revista250empresas.pdf>)

¹⁷⁸ Para a elaboração desta fase apoiamo-nos no quadro realizado por nós e colocado e anexo neste documento (*Anexo nº 27: Quadro dos momentos incluídos na fase de aplicação/execução*).

obrigatório, “...é relevante que a participação seja voluntária e que não recorra a qualquer tipo de seleção. Estas premissas base garantem os princípios da inclusão inerentes a uma abordagem comunitária, abrindo oportunidades a todos para a participação” (Cruz, 2015, p. 539) a sensibilização e a publicidade é, do nosso ponto de vista, a única forma de incentivar a participação, considerando que, “O desenvolvimento das relações dentro de um grupo de teatro assenta não numa obrigatoriedade, mas numa opção. Os participantes não são escolhidos, vêm simplesmente porque querem.” (Caldas & Pacheco, 1999, p. 9)

Esperamos alcançar a atenção e a adesão dos jovens, suas famílias e comunidade geral, através da consciencialização de que o absentismo e a desqualificação escolar constituem um entrave à obtenção de sucesso escolar e consequentemente do projeto de vida, destacando as probabilidades de sucesso do nosso projeto. Daí que os métodos utilizados para publicitar e divulgar o projeto, devam, da mesma forma que o projeto, ser constantemente estudados e analisados a fim de obter resultados com êxito.

Este projeto propõe, ao mesmo tempo, desenvolver outras competências necessárias no mercado de trabalho atual. A exploração de novas áreas e o enriquecimento do currículo, para além de constituir um excelente exemplo para “Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública.” (Ministério da Educação, 2015), desenvolve capacidades benéficas para o usufruto do percurso escolar e obtenção de sucesso.

Apesar de estarmos conscientes de que muitas famílias valorizam este tipo de iniciativa, destacamos como principal preocupação e grande foco, o grupo de pais/encarregados de educação menos interessados ou menos sensibilizados pelas qualidades benéficas dos projetos extracurriculares.

Este grupo de pais/encarregados de educação poderá ser fator de desmotivação, inibição ou até proibição quanto à inscrição do jovem no projeto. Explorar-se-ão as causas pelas quais alguns grupos de pais têm de facto esta falta de interesse, através da realização de um questionário durante o período das matrículas permitindo uma organização da equipa e consequente apresentação do projeto À, PARA e COM a comunidade, familiares e jovens¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Acreditamos que seria interessante alargar esse mesmo questionário aumentando a possibilidade de participação dos pais e familiares próximos para a sua participação no projeto. Dessa forma, no momento da inscrição seria perguntado aos pais se gostaria de participar na concretização do projeto e seria avaliado o seu perfil e situação junto do centro de emprego e Instituto de formação profissional; poderia ser uma via de formação também para os pais que se encontrassem desempregados ou em situação de formação. Para

3.1. Plano de atividades

O plano de atividades corresponde a uma descrição das atividades que foi atribuído na fase de calendarização. Interessam-nos essencialmente apresentar as atividades que propomos a desenvolver com os formandos e por essa razão, o plano de atividades da 1ª e 5ª fase serão assumidamente mais “simples” e considerado por nós, como plano de tarefas¹⁸⁰. Verificamos anteriormente, a importância que representa a apresentação do projeto à comunidade, consideramo-la como a 1ª ação do projeto. Obrigatoriamente deverá ser anteriormente programada, pelos formadores e estará dependente deles, pelas suas características, domínios da linguagem artística e investimento financeiro.

Propomos que sejam realizadas performances e outro tipo de apresentações como a dança, artes circenses, exposições de fotografias (...), e ainda, que sejam utilizados os meios informáticos (incluindo as redes sociais) e os tradicionais meios de comunicação possíveis (flyers, cartazes, panfletos), para que seja possível partilhar a informação com o máximo de pessoas do município.

Para o sucesso desta ação, acreditamos que os recursos humanos representam um maior benefício, quando comparados com outro tipo de recursos, mas é imprescindível que na 1ª fase tenha sido organizado e analisado quais, e qual o melhor meio de utilizar os recursos disponíveis.

Os meios de comunicação terão maior influência se forem capazes de chegar à maior parte da população. Quantos mais espaços forem utilizados e quantas mais ações ocorrerem, maior visibilidade e interesse o projeto despertará.

A utilização de espaços fora da instituição escolar seria um excelente benefício e para isso, será fundamental que a autarquia coopere com o projeto, pelo menos na

que esta modalidade fosse incluída no projeto, dever-se-ia durante o período de diagnóstico realizar uma parceria com as entidades públicas sociais do município de forma a que fosse criado um apoio financeiro para estes casos. Acrescentamos que os pais nunca poderiam ser os profissionais escolhidos para coordenar uma oficina (salvo se forem experientes na área/ e nesse caso candidatam-se ao regime emprego, não nesta modalidade), neste caso, apenas se pretende que os pais usufruam também de uma nova experiência e apoiem a execução de algumas tarefas, a elaboração de apoio a oficinas etc..

¹⁸⁰ O mesmo encontra-se em anexo (*Anexo nº28: Plano de Tarefas para Profissionais 1º e 5º Fase*). Apenas é criado um plano de acordo com as tarefas a executar, não foi definido nenhum tipo de atividades a realizar, contudo, consentimos que a técnica de Recursos Humanos, possa propor a realização de algumas dinâmicas de grupo. Consideramos benéfico para o projeto, a utilização de várias técnicas de grupo de modo a que sejam exploradas características dos formadores possibilitando a criação/desenvolvimento de laços entre a equipa.

cedência de espaços, livramento e disponibilização de autorizações. Consideramos que devam ser utilizados espaços como a biblioteca municipal, salas de espetáculos do município, cafés/ bares, praças, jardins e outros espaços de lazer existentes na cidade.

Na instituição escolar, deverão ser utilizados não apenas os espaços de apresentação formais como o auditório, mas aproveitar a liberdade do espetáculo performativo, para despertar curiosidade e interesse por parte do público-alvo. Consideramos que utilizar os corredores, o refeitório, o bar, o recreio, campo de jogos (...) assim como no caso da publicidade, colocar cartazes em espaços fora do comum como nas casas de banho (ver figura seguinte), recantos do recreio, muros da cidade apelarà à curiosidade e despertará maior interesse, do que se forem utilizados os espaços e meios habituais.

Durante a concretização dos cartazes será interessante procurar imagens que também apelem à curiosidade do público-alvo. Deverá ser priorizada a utilização de imagens de artistas, nacionais e internacionais, permitindo assim ao utente o conhecimento e expansão do seu reconhecimento de obras e autores, criativos de arte. Dessa forma, expomos da figura nº 16, onde a utilização de uma das peças mais discutidas de Marcel Duchamp poderá fazer-se acompanhar de uma bibliografia do autor no website oficial do projeto. Propomos ainda que os profissionais do projeto sejam capazes de utilizar a sua criatividade a fim de utilizar outras imagens (como fotografias do espaço de trabalho ou outras) e que nos anos seguintes de implementação do projeto sejam ainda utilizadas fotografias referentes ao ano anterior do projeto, poderão ainda ser utilizadas fotografias de autoria dos alunos (formandos do projeto) do ano anterior.

Figura 16:Proposta de cartazes para casa de banho



Após ter sido concretizada a divulgação e sensibilização da comunidade educativa, segue-se o início das atividades com os formandos inscritos no projeto *(re)educAR-TE(me)*, onde serão realizadas múltiplas atividades. Barbara Santos (2015) destaca a importância sobre as referências do indivíduo, considerando que, quanto maior for o seu conjunto de referências, mais abrangente será o seu interesse e conhecimento. Por essa razão, a opção criada quanto à variedade de oficinas a experimentar, permite não apenas a recolha de mais dados para completar o diagnóstico e, por conseguinte, adequar o projeto cada vez mais à realidade dos jovens, mas também constitui um importante reforço na criação de uma maior quantidade e qualidade de referências para o indivíduo.

Como é possível verificar a maioria das atividades dão primazia à disposição do grupo e forma circular, sendo que a utilização do formato de ‘O’/ circular permite uma maior aproximação entre participantes (utentes e tutor)¹⁸¹.

É de fazer notar que a maioria dos grupos de arteterapia realizam as atividades com grupos dentre os 6 e os 12 elementos¹⁸². Apesar de admitirmos que, um grupo menor permite a utilização de maior qualidade de tempo, investindo não só no grupo, mas no indivíduo, consideramos fundamental que todos os participantes sejam capazes de manter o contacto visual entre si e que a utilização de um maior número de pessoas atua como forma de os encorajar à participação e interações.

As causas apresentadas levam-nos a considerar a redução ou divisão do grupo, caso o grupo de inscritos ultrapasse o máximo de 15 elementos, mas mais uma vez estaremos dependentes do número de inscritos. De qualquer modo essa ocorrência apenas terá de ocorrer na 2ª fase do projeto (1º período) sendo que nas seguintes existe uma divisão estipulada de acordo com as oficinas. Concordamos de qualquer modo que, o horário da 2ª fase deva ser o mesmo para todos os utentes, visto existirem vários formadores, poderá ser o grupo subdividido por vários para a concretização das atividades.

Para que as atividades sejam realizadas com o máximo de sucesso, não serve apenas a programação, é do mesmo modo, importante que sejam apresentados jogos e propostas diversificadas aos participantes, contudo, deverá ter-se atenção para que a

¹⁸¹ Ver ilustração número 20

¹⁸² A partir de uma verificação geral, as escolas apresentam numa média 3 turmas correspondentes ao 7º ano letivo. Tendo ainda sido verificado que geralmente são colocados cerca de 23 alunos por turma, o que corresponde a cerca de 69 alunos no total inscritos no mesmo ano letivo. Considerando para o primeiro ano de implementação cerca de 50% de aderência, corresponde a uma média de um total de 34 alunos. Dessa forma teremos de dividir o grupo por 2 ou 3 grupos de trabalho durante a 2ª fase, sendo que na 3ª os mesmos serão distribuídos por oficinas.

quantidade de propostas não negligencie a aprendizagem. Apesar de estarem planeadas diferentes atividades, apenas se deverá passar à seguinte atividade após todos terem realizado a anterior. É ainda de evitar descrições demasiado longas sobre a atividade¹⁸³, tornando-se mais compreensivo a demonstração de um exemplo em vez de uma exposição teórica sobre os temas.

Antes de ser iniciada qualquer atividade/ sessão, o formador deverá ainda, prestar atenção à situação em que se encontra o grupo, fatores externos como *sentimentos* poderão estar a afetar o grupo ou elementos que fazem parte dele “*Podem estar se sentido apáticas, alegres, ansiosas, preocupadas ou, simplesmente, muito cansadas.*” (Liebmann M. , 2000, p. 41) esta atitude poderá influenciar toda a sessão e por conseguinte todo o desenvolvimento do projeto.

A Calendarização para os formandos, inicia-se na 2ª fase do projeto, correspondente ao 1º período letivo (Experimental), momento em que se iniciam as atividades. “*Encenações em forma de perguntas abertas para o público, a fim de provocar um diálogo ativo e propositivo, com o intuito de produzir ações sociais concretas e continuadas. Abrir espaços para investigar, através de meios estéticos, as possibilidades de atuação frente às injustiças identificadas e consequentemente, transformar a realidade que vivem*” (Santos, 2015, p. 156) As atividades programadas para a 2ª fase pretendem essencialmente desenvolver o tema das relações sociais, tendo sido planeada a execução de 7 atividades (quadro 6). A realização destas atividades permite, aos formadores, a recolha de informações a fim de completar o diagnóstico *(re)educAR-TE(me)*, permitindo adaptar cada vez mais as suas atividades de acordo com as reais necessidades dos seus utentes, que por sua vez, concretizam a sua primeira experiência nas oficinas do projeto.

Verifica-se que as atividades *Relações Sociais* são planeadas para as diversas oficinas, mais uma vez pela sua extensão, a sua planificação-execução será apresentada em anexo¹⁸⁴, seguindo o mesmo formato de organização seguinte, onde apresentamos a primeira atividade, *Relações Sociais 1*, a elaborar na 4ª sessão, predefinida para a 17ª semana.

¹⁸³ Propomos ainda em anexo algumas propostas que poderão ser colocadas quando for necessário escolher parceiros ou dividir a turma em grupos pequenos (*Anexo nº29: Divisão de um grupo*).

¹⁸⁴ A ver *Anexo nº30: Calendarização do projeto (re)educAR-TE(me): 2ª fase experimental*.

Quadro 12: Planificação das atividades (2ªFASE)

Planificação das Atividades / Atividades e relação disciplinar com as oficinas						
Datas de concretização	Nome da atividade	Oficina				
		R.P.E.	I.	R.	M.D.	R.P
3ºSessão	<i>Batizado do (RE)</i>	X	X	X		
4ºSessão	<i>Relações Sociais 1</i>	X				
5ºSessão	<i>Relações Sociais 2</i>	X	X		X	
6ºSessão	<i>Relações Sociais 3</i>		X	X		
7ºSessão	<i>Relações Sociais 4</i>		X	X		
8ºSessão	<i>Relações Sociais 5</i>				X	
9ºSessão	<i>Tirar a Máscara</i>				X	
10ºSessão	<i>Relações Sociais 6</i>				X	X
11ºSessão	<i>Relações Sociais 7</i>				X	X
13ºSessão	<i>O meu Duplo V¹⁸⁵ vem à escola</i>		X		X	X

Quadro 13: Proposta de atividade; *Relações Sociais 1*

<i>Relações Sociais 1</i>	
4º Sessão; 17ªSemana	
Sinopse:	Relações Sociais é a primeira atividade que apresenta também várias fases de execução. Sendo uma atividade que permite o reconhecimento de alguns dados individuais dos educandos e sobre os quais pretendemos desenvolver. Permite que os educandos conheçam as diferentes oficinas e elaborem ao mesmo tempo um trabalho individual sobre si próprio.
Relação com a oficina de/ profissional responsável	Relação mais próxima da oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.); Profissionais responsáveis: Técnico coordenador da oficina de R.P.E e Técnico Mediador Social.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de Bordo • Folhas de rascunho

¹⁸⁵ Inicialmente havíamos proposto que o nome da atividade fosse *O meu velhinho vem à escola*. Pelo teor estigma a que geralmente é associado à palavra velho/idoso. Criamos o duplo V, a partir da palavra Velhinho e Vintage. Vintage é uma palavra que para além de se ter utilizado bastante nos últimos tempos, representa uma valorização do que é antigo, "sapatos vintage", "casaco vintage" ... por isso achamos que a consideração de Velhinho Vintage será uma forma querida, glorificadora, de se considerar o idoso pela sua história e percurso no mundo (independentemente de qual tenha sido). A utilização do nome *Duplo V*, poderá mesmo aliciar um público maior quanto ao evento.

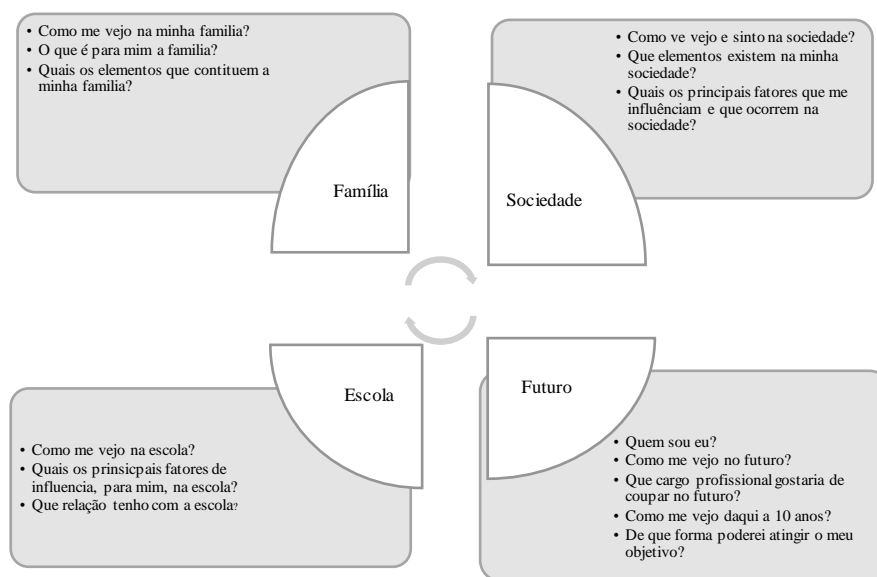
	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes materiais de escrita (lápiz de cor; grafites; canetas de filtro; aguarelas ...)
Modo de Aplicação:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Distribuir pelos educandos os diversos materiais propostos para a elaboração da atividade (folhas/materiais de escrita); 2) Em diálogo aberto é conversado sobre o tema das relações sociais; 3) Todos os formandos devem elaborar um desenho como resposta as seguintes: <ul style="list-style-type: none"> • Eu • Eu e a família • Eu e a escola • Eu e a Sociedade • Eu no futuro
Objetivo:	Esta primeira atividade permite a confrontação dos formandos com as anteriores dimensões pessoais e as suas relações sociais.
Orçamento	Incluído no orçamento total
Observações:	<p>Os formadores devem ser responsáveis por orientar a atividade; deverão manter-se atentos à disposição dos jovens perante a atividade, incentivando-os para a execução das tarefas.</p> <p>Esta atividade será uma oportunidade para serem criadas relações entre os profissionais e os utentes, sendo a atividade elaborada</p>

Esta atividade, *Relações Sociais*, desenvolvida em 7 fases (todas elas a ocorrer durante a 2ª fase, Iniciados) utiliza o desenho, o objeto, a interpretação, o movimento e a imagem como os principais meios de transmitir uma informação. Verificamos, a partir da observação do anexo, onde as mesmas atividades são descritas (*anexo nº30*) que todos os meios utilizados, permitem ao formando expressar a sua opinião e/ou sentimentos sobre o tema das relações sociais utilizando meios de comunicação diferentes. Acreditamos que este método permitirá aos formadores identificar outras informações importantes, que por via da linguagem (texto, verbal) correriam o risco de se perder, pela dificuldade que existe na descrição, compreensão e interpretação de áreas tão sensíveis como as dos sentimentos, emoções, sensações.

Consentimos ainda, que o jovem utilizando outras vias de comunicação, como o desenho, sentir-se-á mais disponível e livre para exprimir o que sente, diminuindo a possibilidade de se sentir intimidado, ignorado, criticado ou mesmo rejeitado, quando transmite informações tão pessoais quanto à sua personalidade de formas de sentir.

Os temas desenvolvidos ao longo destas atividades, *Relações Sociais*, relacionam-se com o sentimento, visão individual face às relações com a família, sociedade, escola e futuro.

Figura 17: Relações Sociais ; Temas a desenvolver



O jovem terá que por via dos anteriores meios (desenho, interpretação, movimento...) desenvolver um trabalho individual, onde exponha a forma que se vê perante as entidades/ grupos sociais propostos. É da responsabilidade dos formadores, responsáveis pela atividade, que os jovens desenvolvam a atividade, sendo as questões apresentadas na figura anterior, hipóteses a ser lançadas a fim de uma melhor interpretação (admitimos que possam ser expostos pelo formador exemplos de outros trabalhos previamente estabelecidos em grupo durante a fase pré-projeto). Cabe ainda, ao formador, no fim de todas as atividades, analisar as respostas, procurando encontrar concordâncias entre as mesmas, com intenções de ser selecionando um tema principal para desenvolver durante a 3ª fase.

Após esse período de experimentação, os jovens terão de optar por algumas das oficinas propostas, “...é imperioso que as pessoas da comunidade tenham realmente um papel ativo no processo da criação que se define como coletivo e em que cada um tem um contributo específico, mas essencialmente para o todo. Esta ideia não invalida que não se encontrem diferentes formas de participação permitindo que as pessoas se envolvam em diferentes tarefas consoante os seus interesses e motivações (exs.: figurinos, cenografia, produção. Escrita de texto, pesquisa, etc.). Estas diferentes formas de participar estão também conectadas com diferentes disponibilidades emocionais e temporais dos envolvidos, por exemplo, mas não deixam de ter o seu impacto no processo,

contribuindo para a sua riqueza.” (Cruz, 2015, p. 539) para as desenvolver nos seguintes períodos dando continuidade ao projeto.

Esta divisão dos utentes pelas oficinas, iniciar-se-á apenas na 3ª fase (Iniciados/2º Período letivo) e serão divididas consoante o seguinte modelo:

Quadro 14: Oficinas Programadas

Oficinas	R.P.E. Realização plástica do Espetáculo	I. Interpretação	R. Ritmos	M.D. Meios Digitais
Principais modalidades das oficinas	I. Cenografia	III. Dramaturgia/ Encenação	V. Música	VII. Luz e som e Imagem
	II. Figurinos/ Adereços	IV. Atores	VI. Dança	VIII. Publicidade

Preferencialmente, optaríamos por dedicar um dia da semana para a concretização de cada oficina¹⁸⁶ contudo estaremos dependentes do horário escolar dos formandos. Não deverá de todo modo, ser utilizada a mesma sala, durante o mesmo horário para desenvolver oficinas diferentes¹⁸⁷.

Concordamos que a contratação de profissionais das áreas das oficinas será mais benéfica pelos contributos que cada um possa oferecer, mas estará dependente da decisão anterior relativamente à contratação de profissionais para o projeto¹⁸⁸, estando por base decisões e investimentos financeiros.

Anteriormente, durante a 2ª fase, correspondente ao 1º período (experimental), as atividades do projeto atentam para o desenvolvimento de capacidades, competências no sentido mais individual, é a partir da 3ª fase do projeto¹⁸⁹, correspondente ao 2º período (Iniciados), que é realizado um maior desenvolvimento das competências de grupo, em

¹⁸⁶ Propomos que por exemplo à segunda feira seja o dia da oficina de R.P.E. por sequencia à Terça feira a de Interpretação, à quarta feira a de R e à Quinta feira M.D. À sexta feira a reunião de equipa dos formadores.

¹⁸⁷ Expeto se verifique essa possibilidade pela existência de um espaço devidamente dividido (por exemplo na possibilidade de serem utilizadas duas ou mais salas nesta fase).

¹⁸⁸ É incluído em anexo (anexo nº25) a proposta de uma lista de profissionais a ser contratados, no qual é diferenciado o tipo de profissional de acordo com o orçamento disponível para o projeto.

¹⁸⁹ Em semelhança às fases anteriores, a calendarização desta fase será também incluída em anexo. Por ser concretizada uma calendarização e planificação das atividades, diferentes para cada oficina, a calendarização da 3ª fase é dividida pelas oficinas, tal como se observa seguidamente.

que o trabalho de equipa, a cooperação entre todos será o meio trabalhado priorizado, para se atingir o sucesso, um objetivo de todos. De um modo geral, as oficinas durante a 3ª fase são calendarizadas com o objetivo principal de se verem desenvolvidas competências, por parte dos formandos, relativamente aos materiais e temas. Esta fase é fundamental que todos os formandos explorem os diversos materiais existentes, de modo a que na 4ª fase, seja aplicado os anteriores conhecimentos adquiridos para a elaboração do espetáculo final.

Seguidamente apresentaremos uma síntese de cada oficina, sendo incluído em anexo¹⁹⁰ uma proposta para a calendarização e planificação das atividades a desenvolver, assim como uma lista de material específico para cada sessão das oficinas e atividades programadas.

- **Oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.)¹⁹¹**

A oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.) inclui duas principais modalidades: a de Cenografia e de Figurinos/Adereços. Pretende-se que desta oficina, seja criado ou (re)criado um *espaço* para a apresentação final do projeto.

O objetivo desta oficina é que o educando se torne capaz de projetar um espaço (cenário), roupas (figurinos) e elementos (adereços de cena) de acordo com o tema e obra estabelecido para a apresentação.

Ao nível de aprendizagem, tornar-se à capaz de reconhecer, valorizando a importância do espaço, roupas e elementos para a identificação de situações e caracterizações. O formando desenvolverá nesta oficina o sentido crítico, aumentando o poder de análise e de observação.

¹⁹⁰ Pela diversidade das atividades, a calendarização e planificação será apresentada em diferentes anexos. Será elaborado um anexo para cada oficina, desse modo, o anexo nº31 corresponde à calendarização e planificação das atividades propostas para a 3ª fase de R.P.E.; o anexo nº32 para a oficina de R.; o anexo nº33 para a de I.; e o anexo nº34 para a de M.D.

¹⁹¹ Tal como referido anteriormente é incluído em anexo, a calendarização e planificação das atividades desta oficina no Anexo nº31: *Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.)*.

Quadro 15: Planificação da oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.)

Planificação das atividades 3ºFASE: Iniciados	Oficina de R.P.E.
Datas de concretização	Nome da atividade
2ª Sessão/ 28ª Semana	<i>Espaço do Viajante</i>
4ª Sessão/ 30ª Semana	<i>Trabalhos em Barro</i>
5ª Sessão/ 31ª Semana	<i>Máscara de Gesso</i>
6ª Sessão/ 32ª Semana	<i>Sombras de Madeira</i>

Quadro 16: Exemplo de atividade Oficina R.P.E.

<i>Espaço do Viajante / Espaços que contam histórias</i>	
14ª, 15ª, 16ª, 17ª, 18ª, 19ª, 20ª Sessão/ 27ª, 28ª, 29ª, 30ª, 31ª, 32ª, 33ª Semana	
Sinopse:	<p>Selecionar um espaço da escola que os jovens pretendem “recriar” de acordo com a sua perspetiva; imaginemos que uma das problemáticas identificadas pelos jovens seja o racismo.</p> <p>Os jovens deverão apresentar propostas de espaços onde seja justificável a alteração do espaço. A seleção do espaço dependerá da justificação argumentada dos educandos, que poderá passar por: espaço onde se verifica a ocorrência de racismo (ex.: casa de banho), ou por um espaço que sintam que favoreça o minimizar da problemática (ex.: biblioteca).</p>
Material:	Vários materiais; Todas as oficinas
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • O educando inicialmente irá idealizar, sobre o modo de desenho, um espaço que pretende ver alterado na escola; • Serão em grupo observadas as várias propostas e selecionada uma; A proposta selecionada terá de ser equacionável e todos os elementos do grupo terão de se mostrar interessados na sua concretização.
Nota:	Pode ser recolhido material como livros, fotografias, cartazes etc etc (...) para acrescentar ao espaço; mas o objetivo é que sejam utilizados os materiais desenvolvidos nas atividades do projeto.
Objetivo:	(Re)criação de um espaço de lazer de acordo com as perspetivas dos formandos relativamente a um tema.

Orçamento	Está previsto que o material de trabalho a ser utilizado esteja disponibilizado e orçamentado do projeto; podendo ser utilizados outros materiais disponíveis no espaço escolar (lixos/ livros/ folhas...)
-----------	---

- **Oficina de Interpretação (I.)¹⁹²**

Este grupo poderá ser constituído por um grupo de alunos de maior quantidade e poderão os alunos desta oficina pertencer a outra (caso seja possível, estando dependentes do horário estabelecido). A oficina de Interpretação (I.) para além de desenvolver a área da representação, inclui a da Dramaturgia e Encenação.

“A proposta de experimentar outras máscaras (papéis) busca essencialmente a vivência da totalidade psíquica de cada indivíduo, possibilitando-lhe uma maior plasticidade nas relações humanas e na relação consigo próprio.” (Caldas & Pacheco, 1999, p. 9). Esta oficina a partir dos resultados da 2ª fase, onde foi obtido o tema principal a desenvolver, terá que realizar a seleção, criação ou recriação de uma peça dramática. Serão postas em prática atividades que permitem ao formando estabelecer o contacto com a dramaturgia e a encenação. *“A dramaturgia, em sentido mais lato, construída é, eminentemente comunitária, quer isto dizer que se baseia nas memórias, histórias, identidades, culturas, em suma, nas características específicas que tornam única e irrepetível...”* (Cruz, 2015, p. 538)

Serão desenvolvidos nesta oficina principalmente conhecimentos da disciplina de língua portuguesa, *“...privilegia-se a pesquisa como meio de acesso à literatura e o processo de desconstrução, assim como a conexão com aspetos identitários.”* (Cruz, 2015, p. 538), podendo ser observadas obras e outras peças assim como o domínio da gramática será uma mais valia para a criação/recriação de uma obra. Consentimos por essa razão, que independentemente da contratação de outro profissional (ator, encenador, dramaturgo) uma das professoras da instituição que leciona a disciplina de Português, poderá ser integrada nesta oficina a fim de acompanhar o processo dos alunos¹⁹³. *“No*

¹⁹² Em Anexo nº32 Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Interpretação (I.), é incluída a calendarização e planificação das atividades completas para a oficina de I.

¹⁹³ Caso se verifique essa mesma ocorrência, poderá ser estabelecida uma relação entre o projeto e a disciplina de português, estabelecendo uma relação entre uma obra já estudada (ou a estudar) de modo a que todos os alunos possam estar a acompanhar o desenvolvimento da peça. Dessa forma, a própria disciplina de português apresentará grandes benefícios por se integrar no projeto e permitirá o desenvolvimento de uma maior motivação e empenho.

caso da escrita de texto original (...) tendo em consideração os baixos níveis de literacia da maioria dos envolvidos, os textos são recorrentemente trabalhados e relidos até se encontrar um nível de entendimento.” (Cruz, 2015, p. 538)

Ao nível da aprendizagem o educando terá a possibilidade de explorar personagens, caracterizações, formas e métodos de se apresentar e expor, consoante a situação e ainda avaliar tudo isto pela observação e análise do *outro*.

Poderá ainda ser elaborado um conjunto de workshops para toda a comunidade escolar, desafiador e motivadores como por exemplo: escrita criativa, improvisação e outras¹⁹⁴.

Quadro 17: Planificação Oficina de Interpretação (I.)

Planificação das atividades 3ºFASE: Iniciados	Oficina de I.
Datas de concretização	Nome da atividade
2ªSemana/ 28ªSemana	<i>Squiggle</i>
17ªSemana/30ªSemana	<i>Fila de Cegos</i>

Quadro 18: Exemplo de atividade Oficina I.

<i>Fila de Cegos</i>	
Sessão	
Sinopse:	Este exercício é desenvolvido por equipas, sendo apresentadas propostas para posturas que representem o tema definido. Permite a discussão sobre o tema assumindo diferentes perspetivas que o caracterizam. Envolve essencialmente movimento, perspetivas, imagem e discussão.
Material:	Espaço: Sala do projeto / Ginásio da escola/ Espaço no recreio
Modo de Aplicação:	<ol style="list-style-type: none"> 1) O grupo é dividido em equipas de 3 elementos. 2) Cada equipa define quem será o cego; o ajudante; estátua 3) O cego será vendado ou colocado de costas para a estátua. No centro encontrar-se-á o ajudante. 4) É lançado o tema que haverá sido definido e selecionado na 2ª fase; Optamos neste momento pela utilização do exemplo “Violência na escola”

Verificamos que existem alguns manuais onde é proposta a *Dramatização das Matérias*, dessa forma, poderá ser uma opção a concretizar.

¹⁹⁴ A realização de workshops permitirá ainda a abertura comunidade e apelando à sua participação, usufruindo de certificados, bolsas do IEFP, ou outras, servindo ainda como forma de divulgação, relação do projeto, criação de contactos com a comunidade e possibilidade de exercer uma outra via de financiamento ao usufruir de pagamentos por parte dos participantes.

	<ol style="list-style-type: none"> 5) Em primeiro lugar colocar-se-á a estátua, com auxílio do ajudante, numa posição fixa. O ajudante deverá fixar a estátua numa posição onde se identifique a temática selecionada. Por exemplo: um jovem sentado com os braços sobre a cabeça. 6) O ajudante terá que transmitir verbalmente, ao cego a posição da estátua. O cego, por sua vez, posicionar-se-á com as indicações recebidas sem ver a estátua. 7) Segundo as regras do jogo, o ajudante apenas poderá transmitir informações ao cego, relativamente á sensação, sentimento, nunca utilizando expressões como “braço esquerdo mais para a direita”, deverá substituir por “A estátua está numa posição submissa, não consegue ver quem agride”. 8) No fim será tirada uma fotografia à estatua e ao cego para mais tarde serem comparadas as diferenças.
Variante:	<ol style="list-style-type: none"> 1) poderá definir-se entre todo o grupo, apenas uma estátua e um ajudante, todo o resto do grupo será o cego que, de costas para a estátua, tentará seguir a coordenação do ajudante. Do mesmo modo, é tirada uma fotografia ao grupo no final e serão discutidas as diferenças entre os resultados (cegos) a linguagem (ajudante) e a dificuldade de copiar uma imagem (estátua). 2) Poderá substituir-se a estátua por uma imagem que o formador mostra apenas ao ajudante. O ajudante terá de passar a informação apenas verbalmente ao resto o grupo que tentará desenhar a imagem. Desta variante, poderemos usar também grupos de dois, em que um é o ajudante e o outro o desenhador.
Objetivo:	Com esta atividade os jovens deverão compreender a importância de uma boa comunicação para interpretação tal como a importância da atenção. Será ainda compreendido que existem diversas perspetivas e posições assumidas para representam tipo de sentimento.
Orçamento	Incluído no orçamento total do projeto
Observações:	<p>Esta atividade deverá ser repetida pelo mesmo grupo 3 vezes, para que todos passem pela experiência de cego, ajudante e estátua.</p> <p>No fim da experiência deve ser criada uma discussão em grupo e os formandos devem registar no diário de bordo quais as conclusões a que chegaram. Deve ser proposto pelo formador o desenvolvimento de questões como: a importância de uma exposição clara para que a interpretação seja a mais correta e próxima da realidade;</p>

- **Oficina de Ritmos (R.)¹⁹⁵**

A oficina de Ritmos (R.), desenvolve a área da dança e da música, pretende essencialmente que os seus formandos desenvolvam competências de ritmo, som e de movimento.

Quadro 19: Planificação da oficina de Ritmos (R.)

Planificação das atividades 3ºFASE: Iniciados	Oficina de R.
Datas de concretização	Nome da atividade
2ª Sessão; 28ª Semana	<i>Squiggle Movimento</i>
4ª Sessão; 30ª Semana	<i>A viagem imaginária</i>

Quadro 20: Exemplo de atividade Oficina R.

<i>Squiggle Movimento</i>	
4ª Sessão; 30ª Semana	
Sinopse:	A partir da versão Squiggle utilizada na oficina de Interpretação, concretizamos esta para a oficina de Ritmos ¹⁹⁶ .
Material:	Espaço: Sala do Projeto
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor os jovens em formato “O”; • A primeira ronda deve ser iniciada pelo formador que lança uma palavra de acordo com o tema estabelecido na 2ª fase. Imaginemos neste momento, a utilização da palavra “Agressão”; • Deverá após lançar a palavra, realizar um movimento que a simbolize. Continuando o mesmo exemplo, movimentar os braços como se estivesse a dar murros; • Todo o grupo deve imitar o movimento à contagem de 3 tempos após o término do movimento do formador. • Após a repetição por parte de todos, inicia-se a atividade por parte dos formandos que devem um a um, desenvolver o tema. Continuando o exemplo, um formando pode dizer “chorar” e movimenta-se colocando as mãos sobre o rosto e movimentando os braços a acompanhar uma respiração afegane. • Novamente são esperados 3 tempos após o término, e todo o grupo deve repetir o movimento. • Continua a atividade até todos os formandos terem realizado um movimento.

¹⁹⁵Em Anexo nº32 Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Ritmos (R.), é incluída a calendarização e planificação das atividades completas para a oficina de I.

¹⁹⁶ Consideramos importante rever a atividade Squiggle, parte integrante do no anexo nº32.

Variante:	<p>O formador poderá adequar esta atividade de acordo com as necessidades dos utilizadores no momento; imaginemos que na fase da atividade terá ocorrido uma situação no seio escolar, como a morte de uma aluna por razões de saúde (cancro; drogas; anorexia).</p> <p>O formador poderá ainda dar continuidade á atividade aumentando o tempo do movimento e acrescentando história e som: Por exemplo, e seguindo o anterior tema “Agressão”, o ator no momento poderá através da voz simular uma situação de agressão utilizando movimentos representativos como muros, pontapés, cabeçadas etc...</p> <p>Poderá ainda no fim ser selecionada uma música, ou melodia que se encontre de acordo com o tema e o desenvolvimento tido nesta atividade, para incluir na apresentação final.</p>
Objetivo:	Para além de ser uma atividade que promove a criatividade, desenvolve competências físicas, críticas e de observação nos jovens. O objetivo é que sejam encontrados movimentos, expressões que ilustrem o tema a desenvolver. Constitui uma das primeiras fases para desenvolver movimentos a apresentar na peça final.
Orçamento	Incluído no orçamento do projeto
Observações:	Havendo possibilidade, consideramos que seja melhor a utilização de um registo de vídeo e fotografia para que mais tarde o formador possa descrever a atividade, recordando dessa forma as várias ocorrências.

• Oficina de Meios Digitais (M.D.)¹⁹⁷

A oficina de Meios Digitais é escolhida principalmente por termos o conhecimento de que *“Os meios informáticos podem igualmente aumentar as oportunidades de aprendizagem socialmente interativa.”* (Smith, Cowie, & Blades, 1988, p. 503). Atualmente o conhecimento e o domínio da linguagem informática é bastante significativo, constituindo mesmo, uma obrigatoriedade para que os jovens das sociedades modernas, por necessitarem desenvolver trabalhos académicos e outros. O domínio da linguagem informática, programas e softwares é tida, para alguns postos de trabalho, como condição obrigatória¹⁹⁸.

Pretendemos nesta oficina, que os jovens tenham essencialmente contacto com o mundo da publicidade e compreendam a importância dos meios informáticos e tecnológicos para a área do espetáculo. Pretendemos que os mesmos elaborem diferentes

¹⁹⁷ Em Anexo nº34 Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Meios Digitais (M.D.), é incluída a calendarização e planificação das atividades completas.

¹⁹⁸ Por exemplo um Designer é obrigado a saber funcionar com o programa SOLIDWORKS ou outro similar

tipos de cartazes, flyers assim como recorram a meios de comunicação digital para divulgar o projeto. Serão desenvolvidos práticas que permita aos educandos a exploração de diversos materiais com a fotografia (máquina fotografia e programas), e o vídeo (máquina de filmar e programas), desenvolvendo conhecimentos sobre a imagem enquanto meio de comunicação.

Esta oficina poderá ser vista como um complemento à disciplina de Tecnologias da informação e comunicação (T.I.C.) ou outro similar.

Quadro 21: Planificação da oficina de Meios Digitais (M.D.)

Planificação das atividades	Oficina de M.D.
3ºFASE: Iniciados	
Datas de concretização	Nome da atividade
	<i>Tirar a Máscara</i>
2ºSessão; 28ªSemana	<i>Atividade de fotografia A</i>
3ºSessão; 29ªSemana	<i>Atividade de fotografia B</i>
4ºSessão; 30ªSemana	<i>Atividade de Fotografia C</i>
5ºSessão; 31ªSemana	<i>Atividade de fotografia D</i>
10ºSessão; 36ªSemana	<i>Atividade A e B e C de Vídeo</i>

Quadro 22: Exemplo de atividade Oficina M.D.

<i>Atividade de fotografia A</i>	
2ª Sessão; 28ª Semana	
Sinopse:	Esta atividade pretende essencialmente que os formandos compreendam a importância da imagem para a transmissão de informações. É fundamental que o formando compreenda que a imagem é capaz de transmitir sensações e emoções quanto melhor propostas.
Material:	Fotografias; Caderno de bordo;
Modo de Aplicação:	<ol style="list-style-type: none"> 1) São distribuídas várias fotografias pelo espaço (mesas/chão), podendo ser utilizadas fotografias tiradas nas anteriores atividades, como utilizadas fotografias do grupo. 2) Todas as fotografias estão numeradas; 3) O jovem deverá no seu caderno de bordo, selecionar a fotografias de acordo com a sua resposta para as seguintes questões: i) Qual a fotografia que melhor exprime, neste momento, o assunto que gostaria

	<p>de ver abordado no meu grupo? ii) Qual a fotografia que, para mim, melhor exprime o que o meu grupo tem necessidade de abordar?</p> <p>4) Para além da seleção da fotografia, o jovem deve desenvolver o tema no seu caderno de modo a que possam ser discutidas as ideais com o grupo seguidamente,</p> <p>5) Seguidamente o monitor da equipa deverá apresentar as fotografias, de modo a que cada aluno refira qual usou e para que pergunta, o resultado final deverá ser exposto numa tabela similar à seguinte, de modo a que seja verificado que imagens foram as mais escolhidas.</p> <p>6) Deverá selecionar-se a partir das fotografias os temas de interesse a desenvolver na próxima sessão.</p>																								
Variante:	Para o formador: Poderá selecionar-se desde partida fotografias que se aproximem do tema que se pretende abordar no projeto (ex: racismo);																								
Objetivo:	<p>Objetivo: Seleção de um tema de interesse e preocupação dos utentes</p> <table><tr><td>Questão/ imagem</td><td>a</td><td>b</td><td>c</td><td>d</td><td>e</td><td>f</td><td>...</td></tr><tr><td>i)</td><td>X alunos</td><td></td><td></td><td>0 alunos</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>ii)</td><td></td><td></td><td>Y alunos</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Questão/ imagem	a	b	c	d	e	f	...	i)	X alunos			0 alunos				ii)			Y alunos				
Questão/ imagem	a	b	c	d	e	f	...																		
i)	X alunos			0 alunos																					
ii)			Y alunos																						
Orçamento	Incluído no orçamento total																								
Observações:	Esta atividade apoia a continuidade da oficina, por essa razão caso se verifique necessidade poderá ocupar dois dias da calendarização.																								

Ainda, na fase final, os elementos desta oficina serão os responsáveis pela disposição das luzes no espaço cénico (desenho de luz), do planeamento da musicalidade do espetáculo, da recolha de vídeos e fotografias, durante os ensaios e espetáculo final. É importante a presença frequente de um profissional, que oriente a concretização desta oficina, contudo, não deverá nunca ser esquecido que o interesse é que o formando tenha espaço e voz.

Esta ainda, na 4ª fase do projeto¹⁹⁹, em desenvolvimento uma nova e última oficina, que funcionará nos primeiros momentos consoante os grupos da 3ª fase assumindo uma calendarização rotativa. Esta nova oficina a que chamaremos Relações

¹⁹⁹ A Calendarização da 4ª parte encontra-se incluída no anexo nº35 Calendarização e Planificação das atividades para o grupo (re)educAR-TE(me) na 4ª Fase; AVANÇADOS.

Públicas (R.P.)²⁰⁰, servirá essencialmente para que o grupo apenas a criar e divulgar, nos vários meios de comunicação, o projeto e a sua apresentação final, serão desenvolvidos nessa oficina o cartaz oficial do projeto.

4. Avaliação

A avaliação²⁰¹ é uma fase indispensável do projeto, teoricamente apresenta ainda limitações e dificuldades naturais por ser ainda recente “...nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.” (Perrenoud, 1999, p. 9). Funciona essencialmente como processo de reflexão que permite reconhecer os erros e sucessos do projeto, possibilitando dessa forma a avaliação e criação de alterações no mesmo, para melhoramentos futuros: “*Avalia-se sempre para agir*” (Perrenoud, 1999, p. 53).

Figura 18: avaliação



Também, segundo as normas estabelecidas pelo *Joint Comitee On Standards for Educational Evaluation*, a avaliação deverá ser útil, fiável, ética e exata, não devendo nunca ser vista como uma etapa final.

A realização de um registo periódico servirá de orientação para as ações, determinando o seu grau e modo, a fim de perceber como o projeto atingiu o sucesso pretendido. É importante que durante a implementação do projeto sejam concretizados registos periódicos e uma manutenção rigorosa da ficha do aluno.

A avaliação após cada sessão deve ser realizada pelo técnico mediador social, servindo-se do apoio dos profissionais e sempre que possível recolhendo algumas opiniões junto dos formandos.

²⁰⁰ Em Anexo nº36 *Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Relações Públicas (R.P.)*, é incluída a calendarização e planificação das atividades completas. Relembramos ainda que esta oficina não ocorre no mesmo momento para todo o grupo, nem durante toda a fase de Avançados (4ª fase).

²⁰¹ Segundo as normas estabelecidas pelo *Joint Comitee On Standards for Educational Evaluation*, a avaliação deverá ser útil, fiável, ética e exata. A mesma, segundo a comissão, não deverá ser vista como uma etapa final, mas como integrante no processo, que permita a partir do registo periódico, orientar as ações determinar o grau e modo e perspetiva do mesmo no futuro.

Quadro 23: informações a reter da avaliação periódica

Que informações recolher no fim de cada sessão?
1) Informações básicas: Data; Local; Nº da Sessão; Jovens presentes; Coordenadores;
2) Objetivos da sessão;
3) Como se verifica a atuação do grupo perante a atividade proposta? Espírito de equipa; níveis de interação e exposição...
4) Que trabalho foi realizado?
5) Como funcionou a discussão sobre a atividade?
6) O que o coordenador pensa sobre a atividade? Como sente que foi concretizada? Atingiu os objetivos da atividade? Atingiu os objetivos que tinha planeado?
7) O que acharam da atividade? Formandos
8) Resumo da sessão
9) Previsões futuras

Quanto aos elementos a avaliar, Perez Juste (1992:24) e Gloria Serrano (Serrano, 1997) apresentam algumas possibilidades: o sucesso do projeto, a satisfação dos utilizadores, a observação dos resultados parciais, fatores não programados e a observação das previsões anteriores em confronto com a realidade identificada.

Na possibilidade de ser analisado o perfil do utente individualmente (principalmente quando se verifica que a criança ou jovens encontra-se numa situação de risco), deverão adotar-se várias estratégias para completar a ficha do aluno, com fichas concebidas para o registo de observações por parte de todos os formadores e professores deste educando, um relatório onde se incluía a observação dos pais e outros agentes do município se possível (professor da equipa de judo da associação do município; assistente social que acompanha o caso na CPCJ).

Na avaliação de um projeto a partir dos resultados obtidos consideram-se as variáveis e os indicadores e observa-se, essencialmente, a satisfação pessoal dos utentes assim como a conformidade do projeto com a planificação. Assim sendo a análise avaliativa requer a realização de um novo diagnóstico no qual seja comparada a situação anterior da ação, à situação atual, tendo em conta a situação prevista.

Relativamente à avaliação nas escolas, o principal foco da nossa investigação, Gómez (2006) refere que ela é determinante *“A avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos*

alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem.” (citado por José Gomes e Helena Santos Silva no livro *50 técnicas de avaliação formativa*).

A avaliação pode ser portadora de efeitos negativos tal como o agravamento das desigualdades sociais (Perrenoud, 1999), contudo, *“O pensamento crítico é determinante para avaliar criticamente as realidades sociais e a prática profissional nestes contextos.”* Por essa razão, consentimos que toda a avaliação não deverá ser expressa apenas por um valor (quantitativa), deverá ser complementada pelo tutor, de um modo qualitativo, referindo as potencialidades, indicação as melhorias a realizar, e áreas de estudo a indagar.

Pretende-se que seja realizado no fim de cada implementação do projeto, um relatório final e que o mesmo seja publicado gratuitamente e online e partilhado (no website do projeto). Nesse relatório, devem ser incluídos o diagnóstico e a justificação das decisões tomadas tal como processo do projeto, a avaliação final e sempre que possível, deverá se incluir as opiniões e declarações das pessoas que fizeram parte do projeto. Este relatório poderá ser incluído no website do projeto, assim como poderá ser vendido (incluindo fotografias e até vídeo do projeto) para juntar dinheiro para o próximo ano. Tem como principal objetivo dar a conhecer às pessoas os resultados, dando a liberdade de contestação individual.

Deve, ainda, ser apresentada uma síntese do processo, salientando as conclusões e resultados positivos assim como uma exposição das limitações do mesmo, sendo importante que se inclua uma reflexão reflexiva e critica, tal como propostas para possíveis alterações e melhorias em aplicações futuras.

Concluindo, o que é fundamental reter da Avaliação²⁰²?

- Observação e análise de todas as avaliações concretizadas ao longo do projeto;
- Observação e análise de todas as avaliações realizadas por todos os participantes e concretizadas ao longo do projeto;
- Relação entre o numero de inscritos e no ano letivo selecionado (7ºano) e no projeto;
- Taxa de desistência durante o projeto;
- Verificação de adesões fora do período de inscrição;

²⁰² Para uma melhor leitura é inserido em anexo esta proposta em anexo (*Anexo nº37: Proposta de Avaliação*).

- Índice de satisfação de todos os participantes no projeto;
- Índice de satisfação de toda a comunidade relacionada com o projeto;
- Avaliação impacto do projeto;
- Criação de um relatório do projeto
- Avaliação e análise da utilização do website oficial do projeto;
- Relação entre o numero de jovens participantes no projeto e não participantes e a taxa de reprovação;
- Relação entre alunos da escola e média do município/distrito relativamente à taxa de reprovação;
- Apresentação de novas propostas para o seguinte ano lectivo;
- Apresentação de indice de prioridades, entraves ao projeto sentidos;

E qual é a importância da avaliação no projeto *(re)educAR-TE(me)* para uma fase posterior?

- O acompanhamento dado aos jovens, no pós-projeto, será uma mais-valia para continuar a analisar as influências e melhoramentos necessários. Este acompanhamento deveria disponibilizar dados como:
 - A continuação dos estudos dos jovens inscritos no projeto e o seu percurso assim como regime escolar escolhido
 - Número de jovens inseridos no mercado que tenham frequentado o projeto
- Alguns casos podem ser utilizados no apoio à concretização de futuros projetos, validando a sua continuidade.
- A integração de antigos utentes nos novos projetos, poderá favorecer os financeiramente (integração no mercado de trabalho/ apoio na continuidade dos estudos) Benefícios: A integração de um ex-utente do projeto enriquece o projeto, pela partilha da experiência.

4.1. Análise SWOT

A análise SWOT (Strengths/ Weaknesses/ Opportunities/ Threats) ou análise FOFA (Forças/Fraquezas/Oportunidades/ Ameaças) permite avaliar o impacto do projeto e pertence por isso ao planeamento do mesmo. Na fase da avaliação deverá ser realizada

uma nova análise tendo por base o anterior planeamento por constituir um momento que nos permitirá verificar se as previsões ocorreram e que novas forças, e fraquezas surgiram tal como que novas oportunidades e forças foram criadas e poderão ainda ser criadas para futuras aplicações do projeto.

Forças (Pontos Fortes):

- As seleções de municípios integrados na *Rede Social* e Associação das *Cidades Educadoras* constituem um apoio no desenvolvimento do projeto;
- Projeto-piloto: A proximidade com o centro do Porto, onde se verifica maior quantidade de empresas e ocorre uma maior probabilidade para a aquisição de novos parceiros e recursos assim como uma maior variedade de recursos existentes (espaços de trabalho, lazer, espaços de espetáculos...);
- Programa do XXI Governo, constitui um forte apoio ao nosso projeto pela correspondência existente entre os seus objectivos e os nossos.

Fraquezas (Pontos Fracos):

- Absentismo e desistências do público alvo relativamente ao projeto;
- Expectativas (reduzidas ou refutadas) por parte de todos os intervenientes pode constituir um entrave ao processo;
- Caracter complexo do fenómeno do absentismo e abandono escolar precoce dificulta a adoção de atividades e medidas;
- Limitações financeiras para o desenvolvimento de todo o projeto;
- Regime de contratação (part-time) pode dificultar a continuidade dos mesmos profissionais até ao fim do projeto;
- Dificuldade na comunicação ente os agentes da equipa, agentes políticos e educativos necessários no projeto.

Oportunidades:

- Sistema Educativo: aceitar e beneficiar das calendarizações rígidas do sistema educativo para organização do nosso projeto. Pela rigidez das calendarizações do sistema educativo que não o permite ser alterado, não poderá ser uma influência.
- Observação do Projeto PEM (Projeto Educativo Municipal) como modelo de apoio e outros que promovem o reconhecimento de projetos educativos com o apoio do município para o combate ao absentismo.
- Estratégia Europa 2020 e a prioridade dada ao combate ao absentismo e desqualificação escolar.

Ameaças:

- Sistema Educativo: estruturado e fechado com prazos e calendarizações definidas rigidamente
- Financiamento: atrasos de pagamento, financiamento baixo ou pagamento apenas após a transferência
- Dificuldade no acesso aos diagnósticos necessários (municipais / sociais/ institucionais).
- Redução do investimento no projeto, nos anos seguintes (após a aplicação do projeto piloto)

A apresentação de qualquer projeto poderá ser apresentada em diversos modelos, consideramos importante incluir em anexo um documento que facilite a sua exposição futura²⁰³, considerando a possibilidade de o mesmo servir como um modelo mais simples, para apresentar num primeiro momento, a uma escola, instituição ou outro interessado.

Não deverá de qualquer modo, o tipo de apresentação do projeto, ser causa de desvalorização de todo o processo de criação. Consideramos por isso, fundamental que o mesmo se encontre disponível, para que seja possível observar todas as fases que fizeram parte da elaboração e, quando existente, de implementação do projeto. A elaboração de um projeto passa também pela avaliação e verificação dos recursos materiais disponíveis (como verificamos anteriormente), e a internet, os meios informáticos, são hoje um recurso extremamente útil, do nosso ponto de vista, que consideramos que devia ser mais utilizado.

Esta é a principal razão que nos leva a decidir sobre a paralela criação de um website oficial do projeto, onde sejam publicadas e disponibilizadas publicamente as várias implementações do projeto, assim como os seus diferentes diagnósticos, avaliações e sempre que possível permitir a partilha de opiniões entre os diferentes agentes participantes no mesmo. Acreditamos na sua utilização como um novo e mais um meio de partilha de informações, entre os profissionais de diversas áreas e interessados.

²⁰³ Ver Anexo nº38: *Projeto em modo de implementação*.

CAPÍTULO V: Considerações finais

A melhor comparação que podemos encontrar entre um projeto social e um projeto artístico é que ambos nunca terminam, existe sempre a possibilidade de o melhorar “... *investigação social vinculada à intervenção, transformação e melhoria da realidade constitui o melhor caminho de aperfeiçoamento permanente.*” (Serrano, 1997).

A elaboração deste projeto no âmbito educativo, onde se prevê a exibição de um espetáculo final, depende de um processo de programação e produção, assim como da execução de várias atividades. Desse modo, os seus utilizadores vivenciam uma variedade de experiências enriquecedoras, capazes de fazê-los refletir relativamente à sua identidade, ainda em desenvolvimento. “*O distanciamento que a representação teatral pode gerar em relação aos elementos identitários que caracterizam um determinado grupo social, se por um lado reafirmam laços de pertencimento, por outro, possibilitam a relativização destes valores em contraste com outras culturas e diferentes épocas e lugares*” (Araújo, 2005).

Isabel Bezelga (2015) apresenta alguns dos seus resultados, obtidos a partir de uma experiência realizada, que da mesma forma apresentamos, por considera-los válidos, devido à semelhança dos objetivos do nosso projeto.

Primeiro, “*O processamento da transmissão de saberes realiza-se de uma forma intuitiva e natural. Desta forma, é valorizada a aprendizagem decorrente do contacto direto e experimentação.*” (Bezelga, 2015, p. 233) Por essa razão, para além de ser incentivada a prática de algumas atividades intergeracionais “*O teu velhinho vem à escola*”, a contratação de novos interventores no espaço escolar, poderá contribuir para a transmissão direta de novos conhecimentos e experiências, assim como abrirá o leque de relacionamentos.

Dada a pretensão de se elaborar o projeto num ambiente informal, onde se prioriza o contato direto, a partilha, o discurso participativo (de acordo com as defesas de Paulo Freire, relativamente à utilização da palavra verdadeira para a existência de um diálogo), consideramos que a transmissão de informações será concretizada num ambiente propício à captação e desenvolvimento de conhecimentos, espírito de equipa e crítico.

Segundo, “*A comicidade e o uso do grotesco, característicos das performances populares permitem o ‘espelhamento’ e um olhar crítico imediato*” (Bezelga, 2015, p. 233). Cremos que a utilização da metáfora permita que, de uma forma menos bruta, os

indivíduos sejam confrontados com algumas realidades e se posicionem questionando-se sobre as mesmas.

Terceiro, *“O uso das formas populares reconhecíveis desempenham um óbvio fator de inclusão, já que uma das preocupações deste tipo de trabalho teatral se centra no potenciar da coparticipação, assumindo-se metodologicamente como auto-reflexivo.”* (Bezelga, 2015, p. 233). Alargando o âmbito da utilização da metáfora à utilização de novas formas, como expressões, histórias reais, dramatização de situação vividas pela população e principalmente à utilização de um diagnóstico participado, o indivíduo identificar-se-á com o projeto, envolvendo-se e reconhecendo-se nele.

Quarto, *“Revelou-se igualmente o impacto nos processos de literacia tal facto evidencia-se sobretudo na relação que estas performances desempenham nos projetos de desenvolvimento pessoal dos participantes.”* (Bezelga, 2015, p. 233) Verifica-se, como anteriormente apresentado que a iliteracia e o analfabetismo²⁰⁴ são fatores impeditivos para o desenvolvimento da nossa sociedade.

É do interesse de todos a utilização deste projeto junto de jovens ainda em idade escolar, por acreditarmos no impacto positivo na disciplina de português como também na compreensão e desenvolvimento da criatividade e espírito crítico, necessários de modo horizontal a todas as disciplinas.

Barbara Santos, no seu artigo *Teatro Essencial: Essência comunitária* (2015) também refere que a divisão das funções necessárias à elaboração de um espetáculo, permite a cada um dos interventores no projeto, usufruir de atuações diversificadas. Pelo que em todas as funções cumpridas, o indivíduo pode ver-se, *“...auto-perceber, se analisar e se dirigir enquanto está agindo.”*. Dessa forma, a partir do diagnóstico é proposto um tema a desenvolver, dentro da problemática escolar ou partindo de uma preocupação social dos jovens e crianças envolvidos. Acreditamos que a elaboração deste trabalho, que envolve todos os participantes, seja o princípio para a tomada de ação e para a alteração do problema inicialmente identificado.

A utilização das oficinas propostas e a divisão do grupo em áreas de trabalho diferentes para a elaboração da apresentação final, não compromete os benefícios do projeto, apenas direciona os jovens e alunos para a elaboração de práticas que mais se

²⁰⁴ No ano de 2011, e de acordo com os dados do PORDATA, Portugal ainda apresenta 5,2% de população analfabeta, (3,5% masculina/6,8% feminina), este cálculo considera a população a partir dos 10 anos de idade.

adequam a seus gostos, assim como desenvolve o espírito cooperativo e de equipa, necessário para a concretização de qualquer espetáculo. *“Como atriz-atuo. Como espectador-assisto e analiso a atuação. Como diretora – dirijo a ação. Como figurinista – tento adequar a aparência à situação e ao cenário, onde vou atuar. Como dramaturga – produzo o texto conforme a ocasião.”* (Santos, 2015, p. 153). Queremos ainda reforçar a ideia de que “qualquer espetáculo” abrange ações e atividades sociais, tais como os ritos de passagem, a apresentação de um trabalho escolar (...) uma proposta para a criação de um grupo em diversos meios, etc... O mundo social é de facto um espetáculo, no qual todos somos atores necessários, para dar continuidade à encenação da vida.

A elaboração de uma performance ou de um espetáculo final, passa inevitavelmente por um longo processo de construção e desconstrução, pela elaboração de vários planos de ação e tomada de decisões. Defendemos que todos esses percursos, devem ser essencialmente projetados pelo utente e com o utente, principal responsável pelo desenvolvimento do projeto, no qual o profissional apenas assumirá um papel de mediador na orientação do trabalho.

O sentimento de pertença é um fator que permite ao indivíduo o desenvolvimento de outros sentimentos de responsabilização, passando a observar o objeto como ‘seu’ e a envolver-se mais facilmente.

Responsabilizamos essencialmente a incorreção, falha ou inexistência do diagnóstico como resultado de discrepâncias existentes entre projetos comunitários e escolares e os seus utilizadores. Para além disso, esses desencontros entre o projeto e o público-alvo resultam, infelizmente, das prioridades e interesses dos promotores do projeto (facto que foi tristemente verificado durante o nosso levantamento de dados junto das Câmaras municipais).²⁰⁵

Enquanto não forem colmatadas as ocorrências mencionadas no parágrafo anterior não serão produzidos o que defendemos como projetos de intervenção, cujo principal e único objetivo deveria ser orientado para a satisfação das necessidades e alteração de percursos de riscos do público-alvo.

Por estas razões, o nosso projeto apresenta a elaboração de um diagnóstico continuado, formulado desde o seu início de modo aberto, permitindo assim, a possibilidade de alterações (visto que novos indicadores poderão surgir quase até ao momento final) durante todo o seu processo de implementação.

²⁰⁵ Opinião que também é marcada pela autora Natália Azevedo e já anteriormente abordado.

É ainda muito importante que todos os projetos sejam autorizados e concretizados em função das comunidades educativas onde serão implementadas, adequando os financiamentos ao contexto social e escolar. Devem ainda seguir o princípio democrático, da igualdade e de direito à diferença. (Guinote, 2014).

Paulo Guinote alega que para a concretização de um projeto, devem ser estudadas e analisadas várias ações e métodos, realizados noutros países de modo a que futuros projetos não surjam de um *vazio*, referindo os E.U.A. onde as problemáticas podem ser comparadas com as nossas. A identificação e a exposição dos erros e problemas não deverão, em nenhuma situação, ser motivo de desistência, pelo contrário, adotar-se-á uma atitude consciente face aos mesmos, permitindo minimizar os seus efeitos.

Apesar da abertura dada ao diagnóstico, que defendemos, reconheceremos ter consciência de que *“A novidade nem sempre assegura a qualidade”*. Para contrariar esta premissa, é necessário e importante o acompanhamento das ações e dos indivíduos²⁰⁶, assim como a criação de mecanismos reguladores e fiscalizadores²⁰⁷ dessas mesmas ações (Guinote, 2014).

Como qualquer tipo de exercício, a elaboração de projetos é apreendida e melhorada consoante a prática, constituindo uma aprendizagem permanente pois é sempre possível melhorar o trabalho que se realiza. Fatores como a evolução da sociedade, dos contextos e utilização de novas ferramentas (que anteriormente eram inexistentes), justificam a necessidade de adequação do projeto à época. Nem sempre representa um melhoramento, mas a sua consecutiva análise, observação e avaliação, deverá permitir distar e observar falhas, a fim de executar melhoramentos atempados.

Barbara Santos (2015) refere que as *“referências do indivíduo”* devem ser identificadas e destacadas, para aumentar o interesse sobre o desenvolvimento do tema abordado. Pretendemos a utilização das referências iniciais dos indivíduos como inicial fator de motivação, contudo, propomos a aplicação de outras ações que permitirão ao indivíduo, ao longo do processo de experimentação, consciencializar-se sobre a existência de outras e novas práticas. A possibilidade de experimentar as várias oficinas programadas no nosso projeto parece-nos certa, porque permitirá adquirir novas

²⁰⁶ Acompanhar os alunos ao longo da vida escolar; considerando fatores como contexto familiar, social, etc... e aceitar as influências dos mesmos no caso de (in)sucesso do educando, permite que funcionemos enquanto segundo apoio que permite atenuar as influências consideradas anteriormente.

²⁰⁷ A criação de mecanismos reguladores e fiscalizadores deve cuidar de modo a que a liberdade de escolha, não desenvolva e acentue fenómenos de desigualdades e segregação. Esta situação verifica-se atualmente a partir da observação de escolas que escolhem os alunos consoante as qualificações anteriores dos mesmos.

competências benéficas, favorecendo respostas mais adequadas perante uma sociedade em constante mudança.

Carlos Fortuna refere que a cultura e o conhecimento são “...*ingredientes fundamentais da capacidade coletiva de responder a dinâmicas de uma sociedade em rápida e permanente mudança económica, laboral, tecnológica e sociocultural*” (Cultura, formação e cidadania, 2014, p. 13). Aliados à qualificação, resultam na empregabilidade, no empreendedorismo, na inclusão e principalmente na maior possibilidade de participação sociocultural, económica e cívica de todos os grupos sociais. Paulo Freire e Augusto Boal partilham da mesma ideia apresentando propostas para a libertação do oprimido.

Paulo Freire (1968) na *Pedagogia do Oprimido* defende a libertação do oprimido e do opressor através da educação.

Augusto Boal (1983) no *Teatro do Oprimido* crê que a estimulação do indivíduo para a elaboração de discussões sobre temas e questões que o intrigam “...*desafiam grupos de oprimidos e oprimidas*” (Santos, 2015, p. 155), permite a sua libertação.

O posicionamento ético-político dos autores sobre transformação social referida nas duas obras, relaciona-se e encontra-se na pedagogia e no teatro como agentes possibilitadores da libertação do oprimido. O indivíduo torna-se mais capaz de perceber, refletir e expressar-se, libertando-se do opressor. Ambos utilizam a arte como “arma social”, expõem o diálogo como o único meio capaz de possibilitar alguma alteração, apontando para uma discussão mediada, consciente e verdadeira. Paulo Freire defende a mediação nos processos educativos, como meio de orientação na emancipação, consciencialização e libertação social. Boal utiliza uma nova fórmula de expressão cénica atuando contra os problemas identificados.

É fundamental, principalmente quando trabalhamos com grupos de jovens e crianças, que exista um mediador, responsável e comprometido e multifacetado: O Técnico Mediador Social (T.M.S.). Para além de capacitado profissionalmente, o técnico deverá possuir características e competências pessoais que possibilitem a sua constante motivação, empenho, poder de análise, espírito crítico, poder de iniciativa e criatividade. Apesar do projeto se organizar em prol da igualdade, é importante que seja respeitada uma hierarquia, principalmente quando permanece um impasse, sendo o técnico, o mediador responsável pela escolha da decisão mais adequada. Reforçamos que esta hierarquização não pretende colocar, de modo nenhum, em risco de opressão os restantes participantes. É importante que todos os intervenientes percebam o papel que ocupam e

as suas funções, sintonizando-se com todos os canais de comunicação para que livres e seguros possam questionar e lançar novas propostas. No entanto, o técnico mediador social assume a função de reencaminhar para o objetivo primário aquando de possíveis desvios.

Todos os interventores do projeto são responsáveis pela criação de relações próximas em torno dos aspetos formativos, construindo uma *ponte* capaz de possibilitar a comunicação entre os vários atores oriundos de diferentes contextos culturais, sociais e institucionais, facilitando assim a integração escolar.

Redescobrir o mundo dos jovens (totalmente diferente da dos adultos), permitirá conhecê-los a fim de melhor orientá-los para que eles se comprometam, na prática, na construção de uma sociedade mais equilibrada e justa.

A principal preocupação de todos os adultos, orientadores e responsáveis será a aquisição de competências de consciencialização para a continuidade de uma sociedade mais humanizada.

“Atualmente o teatro é um poderoso instrumento de mobilização social (integração, inclusão social e educacional) de vastos setores da população.” (Bezelga, 2015, p. 223)

Este pensamento constrói-se função de dois pressupostos, o conhecimento e o *empowerment* dos indivíduos, grupos e comunidade. A intenção é que sejam encontradas novas respostas aos novos desafios sociais.

Todavia, através da nossa investigação e de acordo com a Natália Azevedo (2014) que identificou no seu estudo, estas práticas públicas realizadas parecem ir de acordo com as decisões políticas do município em detrimento da realidade das populações.

“O teatro e a comunidade são sobretudo encarados como um conjunto de práticas interdisciplinares que acabam por revelar, nas fronteiras entre os vários campos, um espaço híbrido em transformação e uma oportunidade para questionar, avaliar e transformar!” (Bezelga, 2015, p. 228). A observação do resultado do projeto e enquanto obra artística causará, eventualmente, efeitos secundários, cabe às avaliações finais de cada projeto observar também esta variável, conscientes das suas consequências positivas e negativas.

A classificação do projeto enquanto obra artística poderá influenciar questões como a motivação e o empenho por parte de todos os intervenientes²⁰⁸, o que influenciará

²⁰⁸ Utentes enquanto visibilidade e glorificação por pertencer a um projeto; profissionais pela execução de um projeto visivelmente e publicamente projetado que constitui uma valorização cultural

o sucesso do projeto. Facilitará a continuidade e o surgimento de novos apoios (patrocínios, apoios públicos e financiamentos privados), reduzindo ameaças para a continuidade do projeto²⁰⁹. Será ainda, um fator de influência positiva junto dos pais (tutores e encarregados de educação) para quem este projeto será sinónimo de atuação de qualidade, responsável e credível.

Por outro lado, o projeto enquanto obra artística poderá ter influências negativas, caso sejam refutadas ou contrariadas as expectativas dos intervenientes, o que poderá ser evitado e ultrapassado, transformando as expectativas em oportunidades através da utilização do diagnóstico participativo e da avaliação continua.

A visibilidade do projeto poderá ainda constituir uma intensificação de desigualdades e competição (entre todos os intervenientes do projeto) por analogia ao que ocorre com os *ranking* nacionais. Passariam os pais, a selecionar a escola pela visibilidade pública e sucesso do projeto (*re)educAR-TE(me)* como acontece com os *rankings*?

Para evitar essa ocorrência, seria fundamental a existência de uma entidade realmente responsável pela revisão e equidade de todo processo de seleção das entidades de ensino, assim como o da admissão dos participantes²¹⁰, independentemente da aplicação do projeto.

O projeto propõe-se, precisamente, atenuar estas desigualdades que ocorrem no seio escolar, integrando e apreendendo a diversidade de interesses dos jovens, resultado das condicionantes de espaço-temporais, sociais e culturais.

Atentar às situações escolares internas mas também às externas, observar a relação entre os jovens utentes no projeto e a sua relação com o resto da comunidade escolar, é fundamental, pois é sabido que a influência externa (de outros jovens, outros indivíduos, professores ...) e a sua opinião sobre o programa será uma constante influência.

Contudo, recordamos, que segundo a nossa perspetiva, definir o nosso projeto enquanto obra de natureza amadora ou profissional, não é prioritário. Efetivamente, o processo de elaboração do projeto é que irá definir o reportório artístico no qual ele se integra.

Quanto ao nosso projeto, o mesmo não tem intenções de se tornar um exemplo de obra artística, contudo, expetámos no momento de apresentação final possa atingir

²⁰⁹ E do qual podem depender a obtenção de recursos materiais e contratação de profissionais.

²¹⁰ Essencialmente pelas causas descritas anteriormente no capítulo III da primeira parte deste estudo; Remetem para Liberdade no sistema educativo.

resultados dignos dessa consideração. Razão pela qual não constitui um objetivo do projeto, a criação da obra de arte, sendo que, o que é relevante é a obra criada.

“...finalidades artísticas, culturais, sociais, educacionais são dificilmente isoladas ou hierarquizadas.” (Bezelga, 2015, p. 228). Bezelga, quanto à utilização do teatro e às suas práticas em Portugal, apresenta uma síntese sobre as influências que, segundo ela, demonstram a múltipla variedade de perspectivas sobre o assunto, agrupando-as em três grandes modelos: 1) Arte para a comunidade; 2) Teatro com a comunidade; 3) Teatro da comunidade.

Acreditamos que este projeto possa ser incluído em todos os modelos. A apresentação final do projeto PARA a comunidade educativa (principalmente, mas aberta ao público), terá sido concretizado COM a uma amostra da comunidade educativa (mas que dependente de diagnósticos é considerada uma partilha entre todos agentes da comunidade educativa), e ainda, por apresentar uma proposta livre e aberta, da qual se esperam opiniões de todos, poderá ser vista como a DA comunidade.

Apontamento pessoal:

Relativamente à construção de projetos sociais, a verdade é que a maior parte das vezes, perde-se demasiado tempo na construção do projeto que idealizamos como perfeito. Esta atitude, comporta já, um erro gravíssimo, visto que, ao centrarmos o projeto em objetivo próprios, estamos a procurar fazer aquilo que gostamos e acreditando que a nossa experiência seja tão boa para os outros como para nós. Esta atitude torna o projeto individualista, preconceituoso e acreditamos que dificilmente atinja um real sucesso. ~

Concluimos que não é possível criar um projeto num vazio, pois verificamos que se tornará nisto mesmo, num preenchimento de espaços vazios nas calendarizações dos indivíduos. Para que o projeto possa responder as verdadeiras necessidades dos indivíduos é fundamental que se preencha esse *espaço vazio* com atividades, ações que o mesmo verifique como sendo úteis e aplicáveis na sua vida real. Não se pretende que o utente, fique satisfeito, ou se motive por fazer algo que não apresenta qualquer tipo de relação ou possibilidade de aplicação na sua vida. Essa atitude poderá até gerar outros sentimentos como revolta, angustia, frustração, desinteresse e desistência, que poderão ser prolongados durante um período de tempo, quando o indivíduo verifica que não existe qualquer relação entre o projeto e a sua expectativa.

Pelas razões anteriores, defendemos que a concretização do diagnóstico é mais do que útil, é essencial e indispensável para a concretização de qualquer projeto social. O diagnóstico, como foi referido anteriormente, permite detetar as reais necessidades do indivíduo a fim de ser elaborado um plano de trabalho com o mesmo, deverá ser realizado com o máximo de profissionalismo e sempre que possível concretiza-lo de uma forma participada entre o utente e profissional, recordando que quanto mais indicadores forem encontrados, mais próximos da solução estaremos.

E ainda fundamental destacar a importância da elaboração de uma investigação reflexiva, analisando as práticas atuais, identificando a problemática (ou as várias) com base em fundamentos teóricos, que que permitam ao técnico executar um planeamento de atividades /ações.

Compreendemos que um problema da época contemporânea seja reduzir a quantidade e exigir na qualidade, mas é urgente que os futuros técnicos sociais, responsáveis pela elaboração de projetos sociais, se preocupem com uma das principais falhas detetadas de Paulo Freire e com a qual também nos deparamos, “... *não desenvolveram uma reflexão crítica do seu trabalho...*”.

*

Uma leitura que me marcou pela positiva e que recomendo vivamente é a obra O Santo, o Surfista e a Executiva (2004). Robin Sharma, o autor, no capítulo final, *Limiares para uma vida bela* aconselha a adoção de seguintes comportamentos para que cada um encontre o próprio projeto de vida.

Gostaria de propor ao Técnico Mediador Social a partilha, deste meu apontamento pessoal, com os jovens durante a implementação do projeto e quem sabe incluí-los no *caderno de bordo*.

Proposta para colocar no caderno de bordo de modo a identificar mais rapidamente o caderno de cada educando. (plano de organização do caderno):

<i>(re)educar, AF, TE (me)</i> <small>re@gmail.com www: (re).com</small>	<small>Re</small> <small>Nome:</small> <small>Oficina de Formação:</small>
---	--

Possíveis patrocinadores: Porto Editora; Continente; Stapples; Papelaria Fernandes; (...)

Não Esquecer...SER FELIZ.

“1) A principal tarefa de qualquer ser humano é fazer o seu trabalho interior. Todos os dias, faz algo de significativo para te aprofundares. Para teres mais daquilo que realmente queres na vida, primeiro tens de te tornar quem realmente és.

2) Encara a tua vida como uma fantástica escola de crescimento. Todas as coisas que viver, quer sejam boas, quer difíceis, vieram ao teu encontro para aprenderes a lição mais que mais precisas de aprender nessa fase particular da tua evolução enquanto pessoa. Compreende esta verdade e pergunta a ti mesmo, respondendo em função do teu crescimento pessoal: «Que oportunidade é que essa pessoa ou situação representa?» Esta é uma grande fonte de paz interior.

3) Sê para ti mesmo verdadeiro. A melhor vida é a vida autêntica. Nunca te traias a ti mesmo. Retira a tua máscara social e tem a coragem pessoal de apresentar o teu verdadeiro eu ao mundo. O mundo ficará mais rico por isso.

4) Lembra-te de que colhemos aquilo que projetamos. As nossas vidas exteriores são apenas um reflexo das nossas vidas interiores. Lança luz sobre o teu lado negro. Torna-te ciente das falsas premissas, crenças limitadoras e medos que te mantêm tacinho, e o teu mundo exterior mudará.

5) Vemos o mundo não como ele é, mas como nós somos. Aprende que a verdade, em quaisquer circunstâncias, é filtrada pelo teu vital pessoal, o teu contexto pessoal. Limpa as janelas e limparás a tua vida. Então, verás a verdade.

6) Vive no teu coração, pois a sua sabedoria nunca mente. Segue os incitamentos silenciosos do teu coração e será conduzido em direção ao teu destino.

7) Encara a vida com curiosidade. Ao abdicares do teu controlo, criarás um espaço para que as possibilidades entrem na tua vida e a encham de tesouros.

8) Cuida de ti. Faz algo todos os dias para alimentares a tua mente, corpo e espírito. Estes são atos essenciais de autorrespeito e amor-próprio.

9) Constrói ligações humanas-. Dedica-te a aprofundar os laços com as pessoas que te rodeiam. Concentra-te em ajudar os outros a alcançarem os seus sonhos e preocupa-te mais com o serviço altruísta, em vez de com a auto gratificação. Vieste ao mundo para enriquece-lo e estarás a trair-te a ti mesmo, se esqueceres esta verdade.

10) Deixa em legado. O anseio mais profundo do coração humano é a necessidade de viver em nome de uma causa superior a si próprio. ”

*

**Construir um caminho sem calçar novos sapatos,
usar várias solas usadas
para construir um novo caminho.**

*

Propostas para estudos futuros:

O trabalho de investigação à semelhança do que acontece com um projeto social ou um projeto artístico, nunca está concluído. Apenas se concluem partes dele. Foi um facto experienciado e aceite.

Ao longo desta exposição, foram lançadas algumas propostas para estudos futuros. Dado o limite de tempo e o objetivo principal deste trabalho, impediu-nos de reunir outros dados e assuntos.

Sentimos que seria importante, num momento final, relembrar esses temas, que surgiram e constituem certamente alguma relevância, para quem se ocupe com questões sociais relacionadas com as crianças e jovens, educação, cultura, com projetos sociais, projetos artísticos, projetos comunitários e financiamentos.

Consideramos que recordar essas propostas neste momento seria de facto bastante benéfico e por isso, resolvemos apresentá-las por itens:

Comparação entre <i>tipos</i> de escolas (Públicas; Privadas)
--

A implementação deste projeto, seguindo a ordem que propomos, permitirá que ao fim de algum tempo seja possível desenvolver um estudo onde se concretize uma comparação de dados entre várias escolas. A possibilidade de alargar este mesmo projeto ao sistema escolar privada, poderá beneficiar a investigação relativamente à comparação entre os diferentes tipos de instituição.

Evidentemente, um estudo alargado sobre os diversos tipos de escola poderá ser realizado utilizando outros tipo de projetos e outros meios de análise. Queremos, contudo, fazer referência à importância de que a análise de contextos familiares, culturais, e sociais poderão constituir condicionalismos para o desenvolvimento da aprendizagem dos jovens e por isso alterar o funcionamento previsto para a escola. Por essa razão, qualquer estudo que pretenda comparar dados entre as escolas, deverá sempre ter por base uma análise geral dos itens referidos anteriormente. Quanto maior for a quantidade de informações recolhidas, mais real será a conclusão do estudo.

Diferença de género no âmbito escolar

A partir desta investigação, verificamos que a taxa de desemprego é sempre maior no grupo feminino. Verifica-se uma significativa alteração a partir do ano 2011? Gostaríamos de ter analisado o que realmente ocorreu para que se sucedesse esta situação de aproximação entre os géneros na obtenção de emprego.

Gostaríamos de poder considerar que esta alteração se verifica pela mudança de consciência na sociedade, ocupando o sexo feminino finalmente uma posição de total igualdade na ocupação de cargos. Contudo é precoce acreditar nessa mudança tendo por base os elementos recolhidos. Consentimos que desenvolver este assunto possa ser um excelente trabalho de investigação.

Relativamente à taxa de escolaridade, verificou-se que os jovens do sexo masculino se afastam da escola precocemente em maior quantidade relativamente às do género feminino. Esta poderia ser uma consideração a ter na avaliação do caso, assumindo a possibilidade de o sexo masculino integrar mais rapidamente o mercado de trabalho, o sexo feminino, manter-se-á mais tempo ligado à instituição de ensino aguardando a obtenção de um cargo laboral.

Influência da situação de pobreza e do tipo de pobreza no desenvolvimento cognitivo de uma criança ou jovem e qual a sua possível consequência no mundo escolar.

Foi verificado neste estudo que a situação de pobreza (e dos vários níveis de pobreza) da família onde o jovem está integrado representa influências no âmbito escolar.

Seria de interesse, realizar um estudo que permitisse analisar os diferentes tipos de pobreza e quais as suas principais influências sobre o desenvolvimento da criança/jovem no seio escolar.

Em que situação se encontram as pessoas que nos últimos dez anos (desde 2006) abandonaram precocemente o sistema escolar?
--

Seria interessante a realização de um estudo que permitisse reunir o Estado atual dos jovens que ter-se-ão afastado da instituição escolar precocemente nos últimos 10 anos. Realizar uma investigação que permita verificar a sua relação com o mercado de trabalho, situação laboral (tipo de contrato), relacionar factos como a situação familiar (a da época e da atual), sociocultural e económica poderá possibilitar a reunião de dados e a criação de um documento real que permita de facto influenciar jovens e adultos na observação da escola como um meio para uma melhor integração no mercado de trabalho, mais segura e melhor remunerada ou recompensada. Consideramos que a exposição de dados mais concretos sobre o caso, possibilitarão aos jovens a observação do caso sobre outro prisma.

Ainda, se ao mesmo estudo fosse possível incluir alguns relatos desses jovens seria uma mais valia.

Diferença de género no âmbito escolar
--

A partir desta investigação, verificamos que a taxa de desemprego é sempre maior no grupo feminino. Verifica-se uma significativa alteração a partir do ano 2011? Gostaríamos de ter analisado o que realmente ocorreu para que se sucedesse esta situação de aproximação entre os géneros na obtenção de emprego.

Gostaríamos de poder considerar que esta alteração se verifica pela mudança de consciência na sociedade, ocupando o sexo feminino finalmente uma posição de total igualdade na ocupação de cargos. Contudo é precoce acreditar nessa mudança tendo por base os elementos recolhidos. Consentimos que desenvolver este assunto possa ser um excelente trabalho de investigação.

Relativamente à taxa de escolaridade, verificou-se que os jovens do sexo masculino se afastam da escola precocemente em maior quantidade relativamente às do género feminino. Esta poderia ser uma consideração a ter na avaliação do caso, assumindo a possibilidade de o sexo masculino integrar mais rapidamente o mercado de trabalho, o sexo feminino, manter-se-á mais tempo ligado à instituição de ensino aguardando a obtenção de um cargo laboral.

Malefícios de uma institucionalização prolongada na época contemporânea: Comparação de dados e estudo de casos que nos permitissem verificar as diferenças entre uma institucionalização prolongada nas zonas rurais e nas urbanas e a sua relação com o sistema escolar (uma proposta / Arouca – Porto)

Existem já vários estudos que nos permitem verificar a existência de várias influências para uma criança ou jovem, que passe por uma situação de institucionalização e que uma institucionalização prolongada terá influências maiores.

Consentimos que a concretização de um estudo sobre a institucionalização e a sua relação com o mundo escolar, poderia ser um importante contributo para as escolas e instituições que trabalham com este público.

Deveriam ser avaliados fatores como as diferentes instituições: as de ensino e os centros de acolhimento; Uma relação de dados entre o número de jovens institucionalizados e quais estão inseridos no âmbito escolar e em que grau; Rever o número de jovens que terá desintegrado do sistema escolar precocemente, as suas causas e em que situação se encontra atualmente.

Comparação entre projetos sociais de origem pública e privada.

Neste estudo foram tidas em análise propostas e projetos realizados no âmbito público e apesar do nosso projeto propor a existência de parcerias e cooperações a ambos os níveis, consideramos que desenvolver um estudo capaz de comparar os projetos tendo por base a sua origem, permitiria verificar as atuais influências assim como combater as possíveis barreiras que ambas apresentam.

Bibliografia

- Almeida, E. M. (2000). Educação: Um dever autárquico. *Actas do Seminário SOBRE O PAPEL DOS DIVERSOS ACTORES EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA*, (pp. 81-82). Guimarães.
- Almeida, É., & Santos, M. O. (Outubro de 1990). Abandono Escolar. *Dinâmica do sistema Educativo: Abandono Escolar*. Lisboa, Portugal: Gabinete de Estudos e Planeamento / Ministério da Educação.
- Amaro, R. R. (2002). *Sociedades Multiculturais: Ameaças e desafios*. Publicações Terraço.
- Araújo, J. S. (2005). *A cena ensina: Uma proposta pedagógica para a formação de professores de teatro (Tese de douturamento não publicada)*. Obtido de http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAAnica/Pesquisa/A_Cena_Ensina__ARAUJO_S%E1vio.pdf
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Editora Guanabara.
- Assmann, H. (2004). *Curiosidade e Prazer de Aprender*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Azevedo, M. J. (1999). Construir uma escola inclusiva. Em I. Duarte, L. A. Rothes , J. M. Pinto, S. R. Nunes, M. Matos, A. d. Melo, . . . R. Canário, *Construir uma escola inclusiva* (pp. 5-10). Santa Maria da Feira: Fundação para o desenvolvimento do vale de Campanhã.
- Azevedo, M. J. (2001). A educação artística - vertente dança nas escolas do Vale de Campanhã. Em *Dança.Educação pela Arte: Retratos de uma experiência* (p. 5). Porto: Fundação para o desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Barroso, P. F. (2010). Relação da taxa de escolaridade com os indicadores de emprego e desemprego. *Conversas e controvérsias, 1*, 31-39.
- Bettelheim, B. (1975/76). *Psicanálise dos Contos de Fadas* (1ª edição em Portugues (1985) / Edição de 2013 ed.). Lisboa: Bertrand.
- Bezлга, I. (2015). Teatro e comunidade em Portugal: Práticas que refletem a relação entre o Teatro, educação e sociedade. Em H. Cruz, *Arte e Comunidade* (S. Passos, Trad., pp. 213-238). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Boal, A. (2009). *A estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Boal, A. (2011). *Jogos para atores e não-atores* (14º ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1999). Os excluídos do interior. Em P. Bourdieu, *A miséria do mundo* (3º ed., pp. 481-569). Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes. Obtido de <http://www.vozes.com.br>
- Cabral, R. (s.d.). *Breve Nótula sobre a Educação*. Obtido em 28 de Março de 2016, de FILOSOFIA. REVISTA DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO: <http://ojs.letas.up.pt/index.php/filosofia/article/view/378/370>

- Caldas, J., & Pacheco, N. (1999). *Teatro na escola : a nostalgia do Inefável* . Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Caldas, J., & Pacheco, N. (1999). *Teatro na escola: A nostalgia do Inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Canda, C. N. (Agosto de 2012). Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre a Educação e o Teatro. *Revista Holos*, 4.
- Casqueira, N. (2014). Pontos para uma discussão operacional sobre políticas culturais (locais). *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 131-143.
- Castelo, A. L. (2015). O teatro e a Intervenção comunitária: Perspetivas para o desenvolvimento e transformação das comunidades. Em H. C. (coord.), *Arte e Comunidade* (pp. 373-398). Porto: Fundação Caslouse Gulbenkian.
- Chitas, P. (2015). *A escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Comissão Europeia. (s.d.). *Educação e Formação: Apoiar a educação e a formação dentro e fora da Europa*. Obtido de European Commission : http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_pt
- Conboy, J., Fonseca, J., Santos, I., & Moreira, I. (2013). Práticas e Consequências da retenção escolar : Alguns dados do PISA . Em L. Veloso, & P. Abrantes, *Sucesso escolar : Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar* (1º ed., pp. 9-27). Lisboa, Portugal: Editora Mundos Sociais.
- Constitucional, G. (2015). *Programa do XXI Governo Constitucional*. Obtido de Republica Portuguesa: <http://www.portugal.gov.pt/media/18268168/programa-do-xxi-governo.pdf>
- Cordeiro, M. (2015). *Crianças e Famílias num Portugal em Mudança*. Fundação Francisco Manuel dos Santos .
- Correia, M. A. (2010). A função didática-pedagógica da linguagem musical_uma possibilidade na educação. Em *Educar nº36* (pp. 127-145). Curitiba: Editora UFPR.
- Cruz, H. (2015). Possíveis Leituras-síntese e projeções futuras em arte e comunidade. Em H. Cruz, *Arte e Comunidade* (pp. 533-548). Porto: Fundação Calouse Gulbenkian.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Duarte, A. (2009). *Experiências de consumo: Estudos de caso no interior da classe média*. Porto: Universidade do Porto e Alice Duarte.
- EAPN . (Março de 2014). *Indicadores sobre a pobreza/ dados Europeus Nacionais*. Obtido em 04 de Agosto de 2015, de EAPN Portugal - Rede Europeia Anti-Pobreza:
file:///C:/Users/User/Desktop/Downloads/Indicadores%20sobre%20a%20pobrez a%20UE_PT_2014.pdf
- Ebenstein, W. (1967). O Estado governando por leis sociais. Em W. Ebenstein, *4ismos em foco* (N. d. Teles, Trad., 5ª Edição ed.). Porto: Brasília Editora.

- Ellul, J. (1971). A adaptação dos jovens-marca de uma sociedade. Em M. Bosquet, J. Ellul, J. Gardner, & E. Naraghi, *Cadernos d.quixote: O Futuro dos Jovens* (D. Xavier, Trad., 34 ed., pp. 39-56). Paris: Publicações Dom Quixote.
- Erven, E. V. (2015). Artes Comunitárias. Origens e presença no mundo. Em H. Cruz, *Arte e Comunidade* (p. 560). Porto.
- ESMAE. (s.d.). *Teatro e comunidade*. Obtido de ESMAE: <http://esmae-ipp.pt/comunicacao/wp-content/uploads/2013/12/TeatroComunidadeV3web3.pdf>
- EUROFOUND. (21 de Outubro de 2012). *NEET- jovens que não têm emprego, não estão a estudar ou não participam em ações de formação: características, custos e respostas políticas na Europa. Síntese*. Obtido em 2016, de EUROFOUND: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2012/541/pt/1/EF12541PT.pdf
- EUROFOUND. (16 de 02 de 2016). *EUROFOUND*. Obtido em 04 de 07 de 2016, de EUROFOUND: <https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef1602en2.pdf>
- EUROSTAT. (December de 2015). *Early leavers from education and training*. Obtido de EUROSTAT- statistics explained: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Fernandes, E. (1990). O aluno no processo de ensino-aprendizagem. Em E. Fernandes, *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa* (pp. 153-198). Porto: ASA.
- Ferreira, M. R. (2016). *PDG Porto 2014/15*. Porto.
- Ferreira, P. d. (1977). *Visualizar a vida - 2 : animação de grupos escolares e extra-escolares pela imagem*. Lisboa: Moraes editores.
- Fortuna, C. (2014). *Cultura, formação e cidadania*. Centro de Estudos Sociais.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- Garrinhas, P. A. (1997). À procura de um futuro perdido. Em M. d. Carneiro, *Criança de Risco* (pp. 539-696). Lisboa: Instituto Superio de Ciências Sociais Politicas .
- Gaulejac, V., Léonetti, I. T., Blondel , F., & Boullier, D.-M. (1994). Etapas de Desinserção. Em *La lutte des places* (pp. 117-133). Paris.
- Gomes, R. T. (2003). Sociografia dos lares e práticas culturais dos jovens portugueses. Em V. Autores, *Condutas de Risco: Práticas culturais e atitudes perante o corpo. Resultados de um inquerito aos jovens portugueses* (pp. 224-246). Oeiras: Celta Editores; IPJ- Instituto Português da Juventude.
- Granja, B. (1995). *O processo de aprendizagem*.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Franscisco Manuel dos Santos.
- Gulbenkian. (11 de 12 de 2015). *Projetos - PARTIS*. Obtido de Fundação Calouste Gulbenkian : <https://gulbenkian.pt/projecto/partis/>

- Lacerda, A. (2007). *Relatório Final: III Capítulo : O papel dos municípios no desenvolvimento da Educação. A Educação no contexto Europeu, nacional e metropolitano*. Porto: Camara do Porto.
- LaGravenese, R. (Realizador). (2007). *Freedom Writers* [Filme]. Norte- Americano.
- Liebmann, M. (2000). *Exercícios de arte para grupos*. São Paulo: summus editorial.
- Liebmann, M. (2000). *Exercícios de arte para grupos*. São Paulo: summus editorial.
- Lima, L. C. (1998). A escola: uma organização. Em *A escola como organização e participação na organização escolar* (Vol. 2º, pp. 38-85). Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Universidade do Minho.
- Matos, A. C. (2004). *Saúde Mental* (1º ed.). Lisboa, Portugal: CLIMEPSI EDITORES.
- Mello, G. N. (1993). *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milénio*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Ministério da Educação. (2010). Obtido de FORMLAB: http://nonio.ese.ipsantarem.pt/avejicc/file.php/1/EstratA_c_gia_2015_-_documento_apresentado_nas_reuniões_com_as_escolas metas_educativas_.pdf
- Ministério da Educação. (2015). *Programa Educação 2015*.
- Monteiro, C. M. (2015). *A expressão artística como recurso didático e motivador no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: estratégias para ensinar espanhol a estudantes da área de belas artes*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021 : Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 171-185.
- Oliveira, P. A. (Julho de 2013). *Comissão de Proteção de Crianças e Jovens: Perceção sobre a sua organização e sobre a prática profissional dos técnicos*. Porto: Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- online, O. -o. (13 de Março de 2012). *Negócios sociais em progresso: abordagens(...)*. Obtido em 21 de Abril de 2016, de Sair da Casca: http://www.sairdacasca.com/wp-content/uploads/2012/09/Mar-2012_OJE_Progress_13-03-2012.pdf
- Perrenoud, P. (1997). *Construir as competências desde a escola*. São Paulo, Brasil: ARTMED editora S.A. .
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas Lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Queiroz, M., & Gros, M. (2002). *Ser Jovem num bairro de Habitação Social* (1ª edição ed.). Porto, Portugal: Campo de Letras.
- Ramião, T. d. (2006). *Organização Tutelar de Menores. Anotada e Comentada, Jurisprudência e legislação concexa*. Quid Juris.

- Rapp-Paglici, L., Ersing, R., & Rowe, W. (2006). The effects of cultural arts programs on at risk youth: Are these more than anecdotes and promises. *Journal of social service research*.
- Read, H. (2001). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições Setenta.
- Rede Social, Gondomar. (16 de Março de 2015). *Diagnóstico Social: Município de Gondomar*, p. 414.
- Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral: A ação social* (6ª edição(1999) ed., Vol. 1). (A. Ravara, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, A. d. (2003). A liberdade de Ensino. Em A. d. Rodrigues, *O homem e a ordem social Política* (pp. 189-200). Lisboa: PRINCIPIA, Publicações Universitárias e Científicas.
- Rodrigues, A. d. (2003). Fins do Estado. Em A. d. Rodrigues, *O Homem e a Ordem Social e Política* (pp. 114-125). Lisboa : PRINCIPIA, Publicações Universitárias Científicas.
- Rodrigues, A. d. (2003). O Princípio do Bem Comum. Em A. d. Rodrigues, *O homem e a ordem social e politica* (pp. 68-77). Lisboa: PRINCIPIA, Publicações Universitárias e Científicas.
- Sá, E. (2002). *Adolescêntes somos nós*. Fim do Século.
- Sá, E. (2002 Setembro). *Adolescêntes somos nós*. Lisboa: Fim do Século.
- Sair da Casca*. (2011). Obtido em 21-04-2016 de Abril de 2016, de Consultoria em desenvolvimento sustentável: http://www.sairdacasca.com/wp-content/uploads/2012/10/Conclusoes_Estudo_O-papel-das-empresas-na-sociedade_16Nov.pdf
- Santos, B. (2015). Teatro Essencial: Essência Comunitária (uma reflexão sobre o teatro do oprimido). Em H. Cruz, *Arte e Comunidade* (pp. 145-178). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Seabra, T. (nº59 de 2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e práticas*, 75-106.
- Serrano, G. P. (1997). *Elaboração de Projetos Sociais_ Casos práticos*. Porto Editora.
- Silva, J. A. (2007). *Políticas para a Infância em Portugal na área Segurança Social*. Obtido de Segurança Social: http://www.seg-social.pt/documents/10152/13406/pol%C3%ADticas_inf%C3%A2ncia_portugal_area_seguranca_social/84946f00-ddb4-4ce2-a027-ec64dfee5661
- Silva, M. (2001). Educação pela arte. Em *Dança.Educação pela arte: Retratos de uma experiência* (p. 11). Porto: Fundação para o desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1988). *Compreender o desenvolvimento da criança*. (R. Alves, Trad.) Instituto Piaget.
- Sousa, P., & Almeida, J. L. (2016). *Avaliação Diagnóstica na prática do Serviço Social*. Psicosoma.

- Souza, A. I. (2001). *Paulo Freire : Vida e Obra* (2ª edição: Fevereiro 2010 ed.). São Paulo: Expressão popular.
- Strecht, P. (2005). *Vontade de ser: Textos sobre a adolescência*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Veloso, L., & Abrantes, P. (2013). Introdução. Em L. Veloso, & P. Abrantes, *Sucesso escolar. Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar* (pp. 1-8). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Wong, B. (20 de Junho de 2012). *RELATÓRIO DA DIRECÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO*. Obtido de Publico: <https://www.publico.pt/educacao/noticia/ministerio-da-educacao-pode-rever-numero-de-escolas-teip-1551245>
- Woodcock, J. (2003). Comment- Art therapy and family therapy. *Jornal of Family Therapy*, 233-235.
- Xavier, J. B. (2015). Nota Abertura. Arte e comunidade: Uma relação necessária. Em H. C. (Coord.), *Arte e Comunidade* (p. 3). Porto: Fundação Caslouste Gulbenkian.

ANEXOS:

Anexo nº1: Lista de população em risco de pobreza/exclusão por país (2003)

Nº	%	Cod.	Países
33	48,1	MK	Macedónia
32	48	BG	Bulgária
31	42	RS	Servia
30	40,4	RO	Roménia
29	35,7	EL	
28	35,1	LV	Latívia
27	33,5	HU	Hungria
26	30,8	LT	Lituânia
25	29,9	HR	Croácia
24	29,5	IE	Irlanda
23	28,4	IT	Itália
22	27,8	CY	Chipre
21	27,5	PT	PORTUGAL
20	27,3	ES	Espanha
19	25,8	PL	Polónia
18	24,8	UK	Reino Unido
17	24	MT	Malta
16	23,5	EE	Estónia
15	20,4	SI	Eslovénia
14	20,8	BE	Bélgica
13	20,3	DE	Alemanha
12	19,8	SK	Eslováquia
11	19	LU	Luxemburgo
10	18,9	DK	Dinamarca
9	18,8	AT	Áustria
8	18,1	FR	França
7	16,4	SE	Suécia
6	16,3	CH	Suíça
5	16	FI	Finlândia
4	15,9	NL	Holanda
3	14,6	CZ	República Tcheca
2	14,1	NO	Noruega
1	13	IS	Islândia

Anexo nº2: Rede Social

A Rede Social está integrada na Segurança Social e é o maior elo de ligação entre as Câmaras e o serviço social do município.

- Plataformas SupraConcelhias

Identificadas as problemáticas e em torno dos diagnósticos sociais realizados pelos Conselhos Locais de Ação Social (CLAS), estas estruturas dentro da rede social centram-se na discussão do assunto com intenções de procurar as respostas a adequadas.

- Plataformas SupraConcelhias – Grande Porto

Esta Plataforma territorial foi criada a 15 de dezembro de 2006 (à cerca de 10 anos), com intenções de reformar a organização anterior, unindo os grupos mais próximos dadas as distâncias geográficas e a variedade de problemas distintos. Integra atualmente dez concelhos, pretendendo-se que a partir do diagnóstico e análise conjunta, sejam criadas novas sinergias, mais cooperação e planeamento. Para além da partilha de informação entre o grupo (reuniões/debates/circulação de informação), têm como principais competências a análise e promoção de ações entre o grupo (articulação de iniciativas/ resolução ou encaminhamento dos problemas apresentados pelos CLAS).

Integram nesta plataforma, os representantes dos Centros distritais do Instituto de Segurança Social, representantes do Governo civil, Dirigentes das entidades e serviços relevantes da administração pública, presidentes dos CLAS, representantes das instituições particulares de solidariedade Social, organizações não governamentais, associações empresariais e sindicais, evidentemente todos ele dos respetivos territórios.

Plataformas Supraconcelhias – GRANDE PORTO

Gondomar

Maia

Matosinhos

Porto

Póvoa do Varzim

Santo Tirso

Trofa

Valongo

Vila do Conde

Vila Nova de Gaia

Anexo nº3: Cidades Educadoras

As Cidades Educadoras, pertencentes a uma rede internacional, criadas em Barcelona em novembro de 1990²¹¹, têm como objetivo trabalhar em conjunto para transformar a escola num local aberto a toda a comunidade. Esta ideia leva também a que a educação passe a ser vista como uma responsabilidade de todas as instâncias da sociedade, conferindo como prioridade a cultura e a formação dos cidadãos, visto o seu reconhecimento pela *“função educadora que acresce ao rol de funções tradicionais (económica, política, social e de prestação de serviços).”* (Lacerda, 2007)

Atualmente, *as cidades educativas*, comportam 58 cidades Portuguesas, sendo nove cidades as que são incluídas no meu estudo inicial (AMP): Gondomar; Matosinhos; Oliveira de Azeméis; Porto; Paços de Ferreira; Santa Maria da Feira; Santo Tirso; São João da Madeira; Valongo.

“CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

Proposta Definitiva, Novembro de 2004

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para

²¹¹ Tendo sido até á época atual, duas vezes. Em 1994(Bolonha)e em 2004 (Génova)

uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. È igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais.

Atualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera constrangedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A proteção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora.

PRINCÍPIOS:

I – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

-1 -

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspetos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objetivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

- 2-

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

- 3-

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projetos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e ações cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respetivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4-

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, a qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

- 5-

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6-

Com o fim de levar a cabo uma atuação adequada, os responsáveis pela política municipal duma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objetivo, deverão realizar estudos que manterão atualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projetos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

2 – O COMPROMISSO DA CIDADE

-7-

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas.

- 8-

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

- 9-

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

- 10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

- 11-

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover ativamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

- 12-

O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara, deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.

3– AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

-13-

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos ações com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

- 14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projetos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e proteção civil que dependem diretamente do município, ajam em conformidade com estes projetos.

- 15-

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em atividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de atividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

- 16-

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

- 17-

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

- 18-

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

- 19-

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa selecionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação atualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá

identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

- 20-

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define -se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspetos que a rápida evolução social exigirá no futuro.”

Anexo nº 4: A institucionalização

Apesar de, desde 1978, existirem as chamadas Comissões Nacionais de Proteção de menores (CPM) em Portugal²¹², que à época, eram responsáveis pela gestão dos centros de observação e ação social, funcionando como entidades autónomas e em trabalho direto com as comunidades locais, apenas vinte anos depois (1998) tenta-se reorganizar este sistema e a resposta social face ao acolhimento das crianças e jovens em risco. É portanto essa alteração, incumbida à Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), que se preocupa também com a instalação, acompanhamento e avaliação dos processos.

Nos finais da década de 90 foram efetuadas reformas legislativas ao nível da infância, onde se evidencia a prioridade dada à promoção e garantia dos direitos das crianças e, apenas em 2001, com a entrada em vigor da lei nº147/99 – lei da proteção de crianças e jovens em perigo (LPCJ), as comissões são reorganizadas de modo a que seja reforçado o papel anteriormente conferido pelo decreto de lei 189/91.

Quanto à própria instituição e ao sistema de institucionalização, o mesmo foi evoluindo até aos dias de hoje, atualmente, apresentam-se como espaços de acolhimento “temporário”²¹³, integrados no sistema nacional de acolhimento e acompanhamento infantil e juvenil de risco, distinguidas segundo três grandes tipologias: Acolhimento de emergência²¹⁴, temporário²¹⁵ de longa duração²¹⁶.

O documento *“lares de crianças e jovens: Caracterização e dinâmica de funcionamento”* integra-se numa primeira fase (1998) do processo, que assume desde cedo a importância do conhecimento das características reais sobre as quais se deverá intervir.

²¹² Apenas a título de curiosidade a primeira CPM registada, surge em Portugal no norte do país – Penafiel.

²¹³ E apresento “temporário” entre aspas, por ser mais do que admitido, perante a sociedade e profissionais da área, que apesar da intenção destas instituições ser de facto ser uma solução temporária lar existente, e que ocorre, na maioria dos casos, para estes jovens institucionalizados. Desse modo, a ideia de acolhimento “temporário”, é de facto incompatível com o “tempo” a que estes jovens se encontram entregues á mesma, e que mais uma vez constitui um novo fenómeno social preocupante. Lançamos a título de provocação, um possível tema de investigação futura: Quais os verdadeiros malefícios de uma institucionalização prolongada no nosso contemporâneo social?

²¹⁴ As chamadas, unidades de emergência/ Acolhimento de Emergência, relacionam-se diretamente com os casos de acolhimento de emergência relativas à institucionalização de menores, num espaço de tempo inferior a 48 horas. Por essa razão, as instituições são obrigadas a manter um mínimo de vagas livres para estes casos – casos de emergência.

²¹⁵ Casas de acolhimento temporário ou famílias de acolhimento, assumem o acolhimento temporário, apontando este para um período de permanência nunca superior a 6 meses, de modo a que a criança seja afastada apenas por um “curto” espaço de tempo da sua família de origem.

²¹⁶ Os lares (“de adoção”) que preveem um tipo de acolhimento de longa duração, para crianças retiradas do meio familiar, pelas mais determinadas razões e para as quais não se prevê uma possível inserção mas sim uma futura e continuada desinserção social.

As instituições são essencialmente, espaços de acolhimento “temporário”, integrados no sistema nacional de acolhimento e acompanhamento infantil e juvenil de risco.

ACOLHIMENTO DE EMERGÊNCIA	As chamadas, unidades de emergência que se relacionam diretamente com os casos de acolhimento de emergência relativas à institucionalização de menores, num espaço de tempo inferior a 48 horas. Para estes casos as instituições são obrigadas a um determinado número de vagas livres.
ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO	Casas de acolhimento temporário ou famílias de acolhimento, assumem o acolhimento temporário de modo a que a criança seja afastada apenas por um “curto” espaço de tempo da sua família de origem, num período de permanência nunca superior a 6 meses.
ACOLHIMENTO DE LONGA DURAÇÃO	Os lares (“de adoção”) que preveem um tipo de acolhimento de longa duração, para crianças retiradas do meio familiar por diversas razões e para as quais não se via uma possível inserção mas sim uma futura e continuada desinserção social.

- **Institucionalização e educação**

Alguns teóricos, como BOWLBY e SPITZ (1946), chamam a atenção para as consequências nos jovens institucionalizados. O primeiro autor, num estudo realizado após a segunda guerra mundial, apresenta as instituições como espaços que não dispunham nem de material estimulante, nem permitiam a existência de relação com os funcionários de modo a que fossem desenvolvidas competências cognitivas ou linguísticas necessárias. O mesmo estudo defende que a institucionalização a longo prazo, revela nestes jovens problemas a nível da adaptação social.

O Segundo autor, na sua investigação, diz ter observado que as crianças institucionalizadas apresentam resultados mais baixos nas escolas em comparação com as crianças educadas em situação familiar.

Os resultados destes estudos permitem-nos concluir que a institucionalização pode por várias razões constituir uma barreira na educação e deverão ter esse fator em atenção.

Anexo nº 5: Situações que constituem perigo para a Criança e Jovem -
Documento desenvolvido pela CNPCJR

1. Mau trato físico	Mutilação genital feminina; Ofensa física; Ofensa física em contexto de violência doméstica; Ofensa física por castigo corporal.
2. Mau trato psicológico ou indiferença afetiva	Hostilização e ameaças; Depreciação/Humilhação; Instigação a condutas da criança contrárias a valores morais e sociais; Privação de relações afetivas e de contactos sociais próprios do estágio de desenvolvimento da criança; Exercício abusivo da autoridade; Discriminação; Castigos não corporais que afetem o bem-estar emocional e a integridade da criança/jovem.
3. Negligência	Negligência grave; Ao nível psicoafectivo; Ao nível educativo; Ao nível da saúde; Face a comportamentos da criança/jovem; Falta de supervisão e acompanhamento/familiar.
4. Exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar e desenvolvimento da criança	Exposição a violência doméstica; Consumo de álcool; Consumo de estupefacientes.
5. Abuso sexual	Aliciamento sexual; Pornografia infantil; Prostituição infantil;

	<p>Violação ou outro ato sexual;</p> <p>Importunação sexual pela linguagem ou pela prática perante a criança de atos de carácter exibicionista ou constrangimento a contacto</p>
6. Exploração do trabalho infantil	
7. Mendicidade	<p>Prática de mendicidade;</p> <p>Utilização da criança na prática da mendicidade.</p>
8. Prática de facto qualificado pela lei penal como crime para crianças com idade inferior a 12 anos	
9. Situações de perigo em que esteja em causa o Direito à Educação	<p>Insucesso escolar;</p> <p>Abandono escolar;</p> <p>Absentismo escolar.</p>
10. A criança/Jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar e desenvolvimento sem que os pais se oponham de forma adequada	<p>Consumo de álcool;</p> <p>Consumo de estupefacientes;</p> <p>Comportamentos graves antissociais ou/e de indisciplina;</p> <p><i>Bullying</i> ou <i>cyberbullying</i>;</p> <p>Outros comportamentos.</p>
11. A criança esta abandonada ou entregue a si própria	<p>Abandono à nascença ou nos primeiros meses de vida (6 meses);</p> <p>Abandono após os 6 meses de vida;</p> <p>Ausência temporária de suporte familiar ou outro;</p> <p>Ausência permanente de suporte familiar ou outro;</p> <p>Crianças e jovens não acompanhados.</p>
12. Outras situações de perigo	

Anexo nº6: A Intergeracionalidade

A importância da intergeracionalidade no contexto educativo e a sua utilização através das artes:

Neste documento, propusemo-nos realizar um breve desenvolvimento deste tema, tendo sido considerado um recurso importante no contexto educacional e por isso precioso neste projeto.

“O tempo presente pertence a todos os que respiram e nos quais o coração bate”
(Cordeiro, 2015 , p. 12)

A citação apresenta, de modo poetizado, a visão do que deveria ser a sociedade. Um conjunto de indivíduos integrados entre si, independentemente de qualquer diferença física, mental, cultural ou de idade.

O autor da citação, Mário Cordeiro, afirma a importância da existência de várias gerações integradas numa sociedade para o funcionamento de uma sociedade saudável, que possibilite a existência de diálogo, cooperação e cumplicidade.

Infelizmente sabe-se que algumas gerações e grupos se encontram desintegrados, ou ainda, em risco de exclusão social e que os mesmos, apesar de terem vindo a ser alvo de estudos sociológicos e de intervenções sociais, continuam a constituir uma taxa elevada ao nível nacional.

O peso das interações sociais entre indivíduos de várias gerações, de idades distintas, é o que consideramos ser a intergeracionalidade. Consentimos ainda, que os seus efeitos, são benéficos para os mais idosos, por reforçarem conceitos como a auto estima, valorização pessoal, ao se consideram continuamente amados e seguros, mesmo quando necessitam de apoio ao nível da saúde. (Fernandes,1995)

Para o idoso, um dos principais benefícios decorrente do trabalho com a criança, passa pelo incentivo dado e sentido na concretização de atividades, à experimentação de novas ações, sentindo-se útil, valorizado pelo sistema que já não o exclui.

A existência de Projetos intergeracionais²¹⁷ constitui um fator importante para as crianças e jovens, desde a transmissão de experiências de vida a valores e princípios. Ao serem partilhados pelos mais velhos, o jovem criará considerações mais respeitosas e humildes sobre o passado e a nossa história, enquanto valor cultural e social.

²¹⁷ Um blog que tem inserido alguns projetos realizados é <http://idosos12a.blogspot.pt/>

Terão sido verdadeiramente aplicadas métodos tEstados nas medidas de inclusão aplicadas nestes grupos? Quais os métodos que têm sido aplicados? O efeito da aplicação desses métodos tem obtido resultados visíveis que justifiquem a sua aplicação? Se têm tido sucesso, o que falta, o que é necessário para que esse sucesso chegue ao total da população nesta situação?

✱

«Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,

muda-se o ser, muda-se a confiança:

Todo o mundo é composto de mudança,

Tomando sempre novas qualidades.»

Luís Vaz de Camões

Anexo nº7: Responsabilidade Social Empresarial (R.S.E.)

A responsabilidade social é um conceito que tem vindo a ser desenvolvido desde os anos 70 e 80, encontrando-se maioritariamente ligado a empresas (geralmente de grandes dimensões e estabilidade, como é o exemplo a EDP), no entanto, observamos que esta responsabilidade deveria ser horizontal a todos os cidadãos.

Acreditamos que a adoção de comportamentos, posturas e ações, que promovem o bem-estar de todos, são os principais responsáveis pela produção de repercussões, maioritariamente benéficas em toda a sociedade.

Contudo, este conceito é adotado maioritariamente pelas empresas, mas de modo exclusivo para aos seus funcionários. Esperamos que seja alargado também a atores externos, como ao resto da comunidade, como frisado pela Comissão Europeia, (durante um comunicado de imprensa a 15 de janeiro de 2015 em Bruxelas²¹⁸), *“Os países que asseguram empregos de qualidade e uma proteção social eficaz e investem em capital humano deram provas de maior resistência a crise económica.”*.

O conceito de responsabilidade social empresarial (RSE) e o seu crescimento em Portugal verificou-se, após o ano de 2003, resultado do aparecimento do Conselho Económico Social, de organizações exclusivas para a R.S. (serviços de consultadoria), assim como da criação de eventos, divulgação nos diferentes meios de comunicação.

- **Empresas e entidades: Filantropia Social**

“A filantropia empresarial começa a ser vista não apenas como um conjunto ações de caridade, mas sim como algo estratégico onde as empresas investem financeiramente e é legítimo que esperem retorno.” (Sair da Casca, 2011)

O conceito de investimento na comunidade, amplo e com várias interpretações, pode ser alargado a quase todas as atividades empresariais, dado que as suas ações terão sempre impacto na sociedade.

Algumas empresas integram nos seus relatórios projetos desenvolvidos ou apoios existentes e disponíveis, assumindo a sua responsabilidade social.

Infelizmente e *“À semelhança do que acontece um pouco por toda a Europa, em Portugal, cerca de 95% das empresas analisadas não comunicam uma medição do impacto dos projetos na comunidade que apoiam ou nos quais investem.”* (Sair da Casca, 2011). O mesmo acontece nas Câmaras municipais onde se verifica a falta de registos e

²¹⁸ Evolução do emprego e da situação social: análise anual destaca fatores fundamentais da resistência a crise, Comissão europeia - Comunicado de Imprensa; Bruxelas, 15 Janeiro 2015

documentação, assim como análises que permitam a continuação ou extinção dos projetos.

Testemunhou-se que a maioria das Câmaras selecionadas no âmbito deste projeto concorriam aos financiamentos dos projetos com maior destaque público (Programa Escolhas). Sentiram também que eram privilegiadas as entidades associadas ao município do Porto na obtenção dos apoios. *“Verificou-se também que há uma predominância pelas entidades que têm maior notoriedade destacando-se, na área cultural, a Fundação de Serralves, a Fundação Casa da Música e, nas áreas sociais, o Banco Alimentar Contra a Fome e a EPIS – Empresários para a Inclusão Social. A tendência é sempre dar visibilidade a quem já é (muito) visível.”* (Sair da Casca, 2011)

De qualquer modo, este conceito de investimento social das empresas e responsabilidade social tem sortido algum efeito. O jornal SOL em 2011, apresentou um artigo sobre o assunto *“Empresas portuguesas investiram 53 milhões de euros nas comunidades”*, relatando o investimento contínuo na cultura, educação e solidariedade, por parte das empresas.

A revista Visão publicou um estudo sobre o mesmo tema, promovido pela Sair da Casca, *O papel das empresas na comunidade*²¹⁹, quanto à necessária tomada de consciência relativamente à filantropia empresarial e responsabilidade social que *“...pode ser uma excelente oportunidade para a promoção da empregabilidade de pessoas com incapacidade ou em situação de vulnerabilidade económica ou social.”* (online, 2012)

A educação ligada às empresas poderá ser uma ligação adequada entre aprendizagem teórica e prática. A proximidade do contexto laboral contribuirá certamente para a motivação dos alunos quanto à aprendizagem *“Os projetos económicos ou de produção podem também dar uma visão pedagogicamente controlada do mundo do trabalho, permitindo também testar aptidões e interesses.”* DOCUMENTO DE TRABALHO: ESTRATÉGIAS DE APOIO AOS DESFAVORECIDOS VER BIBLIOTECA

Ainda, no seguimento do assunto, a Sair da Casca apresenta algumas recomendações às empresas que transcrevemos:

²¹⁹ Primeira consultoria em desenvolvimento sustentável e responsabilidade social, em Portugal, criada no ano de 1994. Apresenta-se como *“Militante do desenvolvimento sustentável, a empresa quer incentivar e acompanhar os processos de transformação das empresas e das suas relações com a sociedade”* <http://www.sairdacasca.com/>

Recomendações para as empresas (Sair da Casca)

- As empresas, tal como acontece com outras áreas de atuação, por exemplo no ambiente, deviam desenvolver políticas de envolvimento com a comunidade com eixos de atuação claros e alinhados com o seu contexto.
- O posicionamento das empresas, no que respeita ao seu envolvimento com a comunidade, ganha em eficiência se estiver alinhado com a sua estratégia de sustentabilidade e com as expectativas das partes interessadas.
- Devem ser definidos objetivos e respetivos indicadores para que seja possível monitorizar e avaliar a concretização dos mesmos.
- As empresas podem ser mais exigentes ao nível de reporting / prestação de contas exigido às entidades parceiras (IPSS, ONG, etc.) mas convém capacitar estes parceiros ou ajuda-los a trabalhar a informação relevante para a empresa.
- A avaliação / medição do impacto dos projetos na comunidade, embora ainda pouco praticada por parte das empresas, é muito importante para a durabilidade dos projetos e para a sua melhoria permite também analisar a pertinência de apoiar uma ou outro projeto.
- As empresas devem começar a olhar para a filantropia empresarial de uma forma mais estratégica passando de uma atuação baseada no donativo (que obviamente pode continuar a existir, mas com maior exigência no que se refere à sua eficiência, nas situações em que a assistência é a única via) para uma atuação mais estratégica de investimento social.
- Existe a possibilidade de transferir uma parte dos montantes referidos para projetos de cariz empresarial e com finalidade social de forma a criar uma maior sustentabilidade. (Sair da Casca, 2011)

O principal interesse das empresas deverá ser o jovem, permitindo-lhe completar os programas curriculares de forma enriquecedora. Desse modo consideramos que, tanto a empresa como a escola terão em conjunto, efeitos benéficos na cooperarem na promoção e desenvolvimento das novas gerações “... a escola é o local da educação e as empresas não podem desvirtuar esse seu papel(...)sob pena de um dia verem as suas iniciativas sujeitas a restrições ou a fortes críticas por parte da opinião pública.”

Apresentam-se seguidamente alguns pontos de interesse que promovem a cooperação escola-empresas:

- Conhecimento das empresas e sistemas existentes, assim como do conjunto de recursos (espaços; material...)
- Aproximação do contexto escolar com o contexto laboral
- Apresentação, divulgação e experimentação de novas áreas profissionais
- Oportunidades de emprego e saídas profissionais para as crianças e jovens
- Desenvolvimento de competências comunicativas (entre profissionais da área; família e amigos; Professores e outros alunos)
- Novas ações (Palestras informativas; propostas de novos projetos)

(...)

Dentro deste assunto incluir-se-á algumas regras a ter em conta para o bom funcionamento:

- A elaboração das parcerias, sistemas de cooperação e do próprio projeto deverá ser apoiada por todos especialistas e profissionais do projeto e empresas
- As ações e documentos deverão apoiar a aprendizagem e enquadrar-se nos programas escolares
- O ministério da educação deverá ser informado das atividades/ projetos/ ações, e os mesmos deverão ser divulgados, incluindo relatórios de análise e avaliação de modo a facilitar o desenvolvimento de outros e do mesmo.
- A participação deverá ser totalmente gratuita, assegurando que o mesmo não se transforme num negócio
- Identidade da marca e publicidade deverão ser preferencialmente dispensados.

Anexo nº8: Guião de orientação para a concretização de questões exploratórias (via telefónica)

Questões efetuadas

Análise das respostas

Identificação da pessoa responsável pelo departamento social:	De um modo geral, todos me souberam responder diretamente à primeira questão (nome e contacto do responsável)
Nome e contacto da pessoa/ Qual o melhor meio e horário para entrar em contacto com o responsável?	possibilitando a criação de um documento que agilizou o segundo contacto via correio eletrónico.
Tem conhecimento da existência de projetos sociais com jovens e crianças realizados nos últimos cinco anos na câmara e município?	Nem sempre foi possível obter resposta, sendo que uma maioria, refere saber que existe mas não as sabe especificamente <i>“...fazemos muitas coisas com as crianças e jovens, mas é mais a CPCJ”²²⁰</i>
Se sim, tem noções do número de participantes? O projeto dependeu de outros financiadores ou patrocínios? Tem ideia se esse projeto se encontra documentado e se poderia ter acesso ao mesmo?	Quando é possível realizar estas questões as pessoas referem ser necessário falar com o responsável, ou, indicam que esse pedido terá de ser remetido à câmara. Levando-me a considerar ou pouca informação disponibilizada publicamente a trabalhadores da câmara ou a sua falta de interesse em saber o que de facto acontece no local de trabalho.
Tendo intenções de concretizar uma reunião com a responsável, acha que será melhor marcar por e-mail ou dirijo-me ao local? Qual o melhor horário?	Mesmo tendo, em algumas das vezes, falado diretamente com a pessoa responsável, todos pretenderam receber um e-mail com uma maior explicação do trabalho que pretendia desenvolver.

²²⁰ Depoimento de auscultação – chamada Telefónica a um dos distritos do Porto

Anexo nº9: Mensagem eletrónica: Modelo1 e Modelo2

Mensagem eletrónica: modelo 1

Exmo(a) senhor (a), o meu nome é Solange Fernandes Moreira, estudante do segundo ciclo de estudos da Escola Superior de Serviço Social do Porto, encontro-me a realizar a dissertação do mestrado de intervenção social na infância e juventude em risco de exclusão social e por essa razão, tornou-se fundamental entrar em contacto consigo.

A razão deste e-mail, prende-se com a intensão de elaborar um objeto final onde sejam reunidos os vários projetos e ações de intervenção social realizados nos últimos cinco anos na zona do porto (distrito e área metropolitana). Tendo eu um enorme gosto em poder contar com o vosso apoio, venho por este meio pedir, que vossa excelência me facultasse todos os documentos possíveis relativos as ações realizadas com jovens e crianças em risco de exclusão social (podendo as mesmas estar associadas a praticas educativas e/ou culturais) pelo vosso município, desde o ano 2010 até agora.

Acredito que a existência de um documento capaz de reunir todas essas mesmas ações e projetos permita justificar, valorizando não só a sua existência para a criação e desenvolvimento de uma sociedade, assim como facilitará, pela sua importância, a reprodução das mesmas no futuro.

Disponibilizado me para responder a todas as questões que deste contacto possam surgir, caso vossa excelência tenha interesse, estarei também disponível para o agendamento de uma reunião que nos permita alargar este assunto.

Não querendo roubar mais tempo e agradecendo desde já sua disponibilidade e atenção, ficarei a aguardar uma resposta.

Sem nada mais a acrescentar de momento,

Menções honrosas,

SolangeFM

Mensagem eletrónica modelo 2

Exmo(a), venho por este meio dar a conhecer a dissertação de mestrado que pretendo concluir no próximo ano, sendo essa a razão que me leva a entrar em contacto consigo. Peço por essa causa a sua atenção e agradeço desde já a sua disponibilidade.

No seguimento do anterior e-mail enviado por mim no mês de Novembro de 2015 (em anexo: 1º email), ao qual não obtive resposta, e creditando que terá existido algum problema menor, dificultando esse contacto, envio agora um segundo e-mail apelando à sua contribuição para o que pretende ser, não só uma dissertação mas um documento útil, que reúna os projetos sociais realizados pelas Câmaras do distrito e área metropolitana do Porto.

Este documento será também uma proposta para "ajudar os outros a fazer" apoiando assim todos os profissionais da área.

Acredito na importância que os projetos realizados no vosso município, que certamente têm vindo a permitir a integração de todos numa sociedade cada vez melhor e na procura de criar um único documento que reúna todas essas boas práticas preciso de apoio e disponibilidade do vosso departamento.

Acrescento ainda, a minha disponibilidade total para responder a qualquer questão que deste contacto surja, estando também disponível para o agendamento de uma reunião que permita alargar este mesmo assunto.

Não querendo de qualquer modo perturbar o vosso trabalho, agradeço desde já a atenção dedicada a este assunto, ficarei a aguardar uma resposta.

Sem mais nada a acrescentar de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Solange Fernandes Moreira

Anexo nº10: Questões para avaliar um projeto do município (proposta)

Quantidade de projetos face ao número de população de cada município	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos projetos tem cada município? • Todas as freguesias têm acesso aos mesmos projetos? De que forma? • A quantidade de projetos faz sentido relativamente ao número de população? • Quantas pessoas frequentam estes projetos? São sempre as mesmas?
Financiamento/ Sustentabilidade do projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Como se sustenta o projeto? (financiamento/patrocínios) • O utilizador (público alvo) paga algum valor para usufruir do projeto? Qual e de que forma? • No caso de haver uma exposição/apresentação é aberta ao público? É paga? De que forma? Quanto?
Importância	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos diagnósticos e de que tipo são realizados ao longo do projeto? • Os objetivos e metas propostos são atingidos? • A principal finalidade do projeto é cumprida? • Verifica-se a ocorrência de acontecimentos inesperados? Como são ultrapassados? O que se retém desses acontecimentos?
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Como funciona a avaliação de cada projeto? • Quem avalia? • Tendo em conta a avaliação do projeto, este obteve os resultados pretendidos? • São lançadas novas propostas?

Anexo nº11: Projetos de Exemplo

Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

O programa TEIP, enquanto instrumento de educação e formação para o combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar precoce, segundo o despacho do Ministério da Educação, de 25 de Setembro de 2012, um dos primórdios na intervenção educativa tem como objetivo o combate ao insucesso, violência e abandono escolar, priorizando contextos sociais considerados potencializadores de risco de insucesso e numa maioria relacionados com territórios sociais e económicos degradados.

Este programa permite que cada agrupamento desenhe o seu próprio programa tendo por base o contexto em que será aplicado. Utiliza na maior parte das vezes atividades de cariz cultural e artístico, mas infelizmente, segundo Carlos Fortuna *“Embora as atividades de cariz artística e cultural estejam presentes (...), não conseguimos obter dados que permitissem apurar, de forma rigorosa, qual o seu peso na carga horária média dos alunos/formandos que se encontrem a frequentar ofertas de ensino/formação especificamente para alunos em risco ou em situação de abandono escolar precoce.”* (2014:193) Contudo, de um modo geral, podemos concluir que os resultados apresentam dados positivos, apontando melhorias nos objetivos programados assim como no aumento do envolvimento da comunidade e pais na dinâmica escolar²²¹ (Wong, 2012).

Um outro documento, redigido por estudantes da escola superior de educação de lisboa²²², intitulado de *Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas?* apresenta também alguns indicadores dos benefícios do programa TEIP em agrupamentos da região.

Programa Mais Sucesso Escolar

Apesar do projeto ter evidenciado problemas na sua manutenção, tendo vindo a reduzir o número de participantes desde o primeiro ano da sua inserção (2009/2010), este tinha como objetivo principal, à semelhança do anterior, reduzir as taxas de absentismo e

²²¹ Dados verificados, no Relatório *TEIP em Números* (Outubro de 2010) disponível online em <https://www.publico.pt/educacao/noticia/ministerio-da-educacao-pode-rever-numero-de-escolas-teip-1551245>

²²² Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, 18 e 19 de Novembro de 2011 / Autores: Mariana; Catarina Tomás; Ana Gama; Rui Lopes/ disponível online em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2721/1/Pol%C3%ADticas%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o%20priorit%C3%A1ria%20em%20Portugal.pdf>

insucesso escolar, implementando estratégias pedagógicas. Das várias escolas que aderiram, a “Turma Mais” tornou-se um excelente exemplo de sucesso, *“Pode-se combater com sucesso o insucesso? Sim, pode. O programa criado por Teodolinda Magro prova que, quando as estrelas se alinham existem felizes coincidências- uma professora com uma ideia, uma escola que não se acomoda e um poder administrativo que aceita arriscar-, os milagres acontecem.”* (Chitas, 2015)(pag.81)

Teolinda Magro, no projeto Turma Mais, conseguiu contornar algumas leis como por exemplo a obrigatoriedade das turmas heterogêneas que, do seu ponto de vista, não resultava. De facto, os diferentes handicaps são verificados como um fator de influência que dificulta a continuidade do aprendiz, no percurso escolar com sucesso, por estarem condicionados por questões familiares e da comunidade envolvente.

Ora, a solução neste projeto, foi a criação de uma turma extra, que apenas incluía alunos do 7ºano letivo. Do mesmo modo, Teolinda considerava que era *fundamental “aumentar as expectativas positivas”*, que tanto os alunos precisavam de motivação e de acreditar em si próprios, alguns professores precisavam acreditar que *“...alguns alunos haviam renascido das cinzas...”*.

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos ²²³
--

Integrada na medida de educação/formação (Second Chance Education), procura essencialmente motivar os jovens (entre os 15 e os 27anos) para frequentar a escola e facilitar a sua integração social.

A escola E2OM de Matosinhos foi criada em 2008. Apresenta um programa com a duração de um ano e tem como público alvo, jovens que abandonaram a escola por apresentar baixas qualificações e se encontram desempregados ou em empregos precários, por isso em risco de exclusão social. É ainda verificado que grande parte destes jovens se encontram sinalizados por entidades competentes como CPCJ, EMAT, DGRS e outras instituições locais que se preocupam com as crianças e jovens em risco de exclusão social.

²²³ Informações disponibilizadas online no site www.segundaopportunidade.com

São desenvolvidos atividades artísticas como o Teatro, a dança, musica e artes visuais que, segundo o diretor da E2OM, considera uma forma de aumentar a autoestima, fomentar a identificação dos jovens com o projeto e aumentar a sua motivação para estudar *“A educação artística constitui uma das grandes ‘figurade marca’ do projeto, sendo utilizada como instrumento central de motivação e de organização de aprendizagens.”* (Fortuna, 2014)

Anexo nº12: Escola Segura

Promovido pela PSP, o programa *Escola Segura*, surge em 1992, com principal influência, inicialmente, nas escolas consideradas prioritárias, a partir de um protocolo assinado entre o ministério da administração interna e o da educação. Defende essencialmente que *“todas as crianças têm direito de crescer em segurança, num clima de tranquilidade, sem medos nem receios.”* apreende ainda, tornar esse direito numa realidade, uma responsabilidade de todos os cidadãos.

Deste protocolo são implementadas algumas alterações a nível do próprio funcionamento das escolas, mesmo no aumento dos recursos humanos (auxiliares de educação) como em alterações físicas (infraestruturas), como o aumento das vedações e iluminação.

Em 2006, são estipulados alguns objetivos prioritários para o programa escola segura:

- Promoção de uma cultura segura nas escolas
- Fomentar o civismo e cidadania, contribuindo para a afirmação da comunidade escolar enquanto espaço privilegiado de integração e socialização
- Diagnosticar, prevenir e intervir nos problemas das seguranças das escolas
- Determinar, prevenir e erradicar a ocorrência de comportamentos de risco e /ou de ilícitos nas escolas e áreas envolventes
- Promover, a realização de ações de sensibilização e formação, sobre a problemática da prevenção e segurança no meio escolar, em cooperação com outros parceiros
- Recolha de dados e informações, dotando as entidades de conhecimentos objetivos sobre a violência, sentimentos de insegurança e vitimização na comunidade educativa.

No ano Letivo de 2010/11 a PSP neste domínio, integrou 3.453 estabelecimentos, destacando a área metropolitana do Lisboa com 31,72% de ações, seguido pela área metropolitana do Porto com 21,53%. Os temas mais desenvolvidos foram a violência doméstica e a violência na relação amorosa, ações de sensibilização sobre a segurança infantil, consumo de álcool e drogas e o fenómeno do *bullying*.

Anexo nº13: Descrição dos Municípios Selecionados

Município de Gondomar

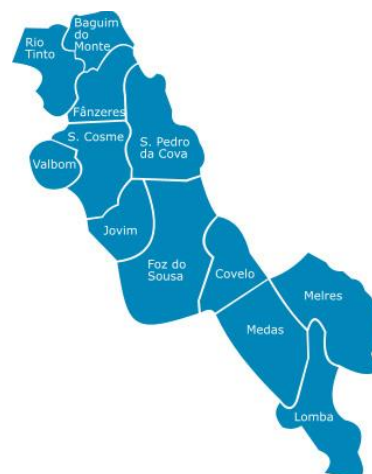


Figura: Mapa do Município de Gondomar

Investigação	Observações
Contacto Reunião	- Dra. J. (07-03-2016) _ Responsável pelo Departamento / Chefe de divisão : Rede Social
Website oficial	http://www.cm-gondomar.pt/
Diagnóstico Social	2015
GIS	http://www.cm-
PDF – do Gabinete de intervenção para o sucesso	gondomar.pt/uploads/writer_file/document/3977/GIS..pdf4 <i>“A educação tem, indubitavelmente, um papel essencial no percurso de vida de cada indivíduo e no seu desenvolvimento enquanto PESSOA.”</i>
Diagnóstico Social	<ul style="list-style-type: none">• <i>“Sozinhos vamos rápido, mas juntos chegamos mais longe”</i> Provérbio Africano

Segundo a Dra.J., o provérbio representa o funcionamento da REDE de Gondomar e destaca a importância da cooperação de todos os intervenientes sociais, para o bom funcionamento do município.

- *“...pobreza limita o acesso a recursos e oportunidades restringe a participação na vida social e cultural...”*
(página 21- do diagnóstico social)

Quanto ao diagnóstico, bastante bem organizado, apresenta indicadores bastante claros assim como iniciativas programadas e referentes ao desenvolvimento inteligente e inclusivo.

Alguns subtítulos *como Coesão Social, Cultura, As pessoas e as famílias, A educação e a formação*, revelaram apresentar os dados que nos interessavam.

É possível identificar uma taxa bastante reduzida no número de habitantes entre os 0-24anos, contrariamente ao grupo mais envelhecido.

São referenciadas algumas freguesias na apresentação de uma maior taxa de emigração (Brasil, Europa e África), como Rio Tinto, Baguim do monte e Fânzeres.

Ao nível educativo a memória e a concentração como os maiores problemas detetados pelos professores neste município.

Foram apresentadas 1503 sinalizações à CPCJ, no ano de 2013, 177 das quais sinalizadas no âmbito escolar. O relatório distingue que a maioria das crianças sinalizadas são rapazes e atingem 9% da população habitante no município até aos 19 anos de idade. Os territórios de destaque são: São Pedro da Cova, Lomba Rio Tinto, e Valbom, com casos de negligência (760), maus tratos (546), abandono e absentismo (469) e violência doméstica (383).

Principais medidas criadas pelo município:

- Apoio junto aos pais (2981)
- Apoio a outro familiar (333)
- Acolhimento institucional (306)
- Confiança a pessoa idónea (64)
- Acolhimento familiar (25)
- Apoio p/autonomia de vida (5)

Quanto ao valor distribuído, a câmara, através do programa de apoio ao desenvolvimento social do município, distribuiu entre o ano de 2006-2014 um valor de 1.134.386.50€.

Análise SWOT para a elaboração do projeto (re)educAR-TE(me) no Município de Gondomar	
Forças (Pontos Fortes)	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • Município integrado na Associação das Cidades Educadoras; • Proximidade com o município do Porto; • Existência de anteriores realizações de projetos/estágios financiados pela câmara municipal: 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços implementados no município interessados pela apresentação de novas propostas ao nível educativo; • Câmara Municipal interessada no desenvolvimento ao nível educativo e cultural; • Grupo de agentes municipais ativos e interessados na apresentação de propostas:
Fraquezas	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • As regiões mais afastadas não apresentam uma quantidade suficiente de transportes públicos para suportar as necessidades dos habitantes; • Grande parte da população ativa, está empregue em outros municípios; • Jovens procuram atividade no centro de outros municípios (Porto); 	<ul style="list-style-type: none"> • Distâncias e tempo de deslocações entre o centro do município e regiões; • Espaços culturais pouco explorados; • Interesse por projetos promovidos por outras entidades e que ocorrem em outros municípios;

Matosinhos



Figura: Mapa do Município de Matosinhos

Contacto – envio
de informação via
e-mail

Diagnóstico Social 2005

Análise SWOT para a elaboração do projeto (re)educAR-TE(me) no município de Matosinhos	
Forças (Pontos Fortes)	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none">• Município integrado na Associação das Cidades Educadoras;• Proximidade com o município do Porto;• Diversidade de transportes públicos diários com ligação ao centro do Porto e pelo município de Matosinhos;	<ul style="list-style-type: none">• Existência de diversos programas, medidas de intervenção já implementadas e com as quais poderemos cooperar;• Existência de algumas empresas que assumem a responsabilidade social como parte da sua missão.
Fraquezas	Ameaças
<ul style="list-style-type: none">• Anteriores projetos que descredibilizaram os benefícios;• Outros projetos a decorrer;	<ul style="list-style-type: none">• Projetos a decorrer nas escolas;• Grande número de instituições privadas;• Desinteresse e absentismo por parte do público-alvo;

Porto

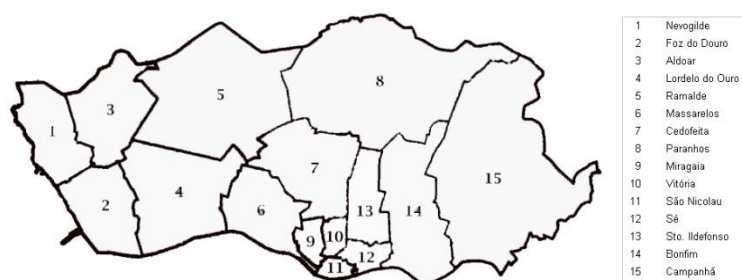


Figura: Mapa do Município do Porto

O Porto, como Cidade Educadora, reconhece que o grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de modo a que seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano em termos de criatividade, solidariedade, empreendedorismo e capacidade de diálogo. (Lacerda, 2007)

Investigação	Observações
Contacto - Reunião	Dra. C.C. (11-12-2015) : Fundação Porto Social (Quinta da Bonjóia); Agendamento de outra reunião com outros profissionais interventores no município, destacados por diversas áreas.
Website oficial	2015
Diagnóstico Social	<p><i>“A materialização da estratégia municipal de educação contempla a conceção e implementação de um projeto educativo de cidade e para a cidade, refletindo uma visão progressista da Educação, assente em três princípios: - a educação tem de estar orientada para fortalecer a cultura e os valores de uma cidadania democrática;</i></p> <p><i>- a educação é um dos fatores básicos necessários para se promover e assegurar o progresso, a mobilidade, a integração e a coesão social;- a</i></p>

educação é um instrumento básico e essencial de renovação, criação e mudança cultural.’’

Excerto relativo à Política Educativa Municipal do Porto ²²⁴

- O website da câmara do Porto é dinâmico, informativo, prático e que por isso deverá ser um exemplo a seguir.
- Desde o início da investigação fomos verificando alterações constantes do website, o que significa que de facto existe atividade pelo menos ao nível de participações, seminários e outros que vão sendo publicados; Gostaríamos de concretizar atualizações regulares no website do projeto por acreditarmos ser uma dinamismo necessário para desenvolver interesse nos participantes;

Análise SWOT para a elaboração do projeto (re)educAR-TE(me) no Município do Porto	
Forças (Pontos Fortes)	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none">• Município integrado na Associação das Cidades Educadoras;• Município integra a Rede territorial Portuguesa das Cidades Educadoras;• Programa Educativo Municipal (PEM);• O Porto constitui o segundo concelho com maior quantidade de população residente;• A carta educativa do porto enquanto instrumento de planeamento da ação educativa;• Existência de diversos planos municipais: ao nível da educação, juventude, cultura e contra a violência doméstica;	<ul style="list-style-type: none">• Demonstraram-se o município mais participativo e interessado em cooperar com o projeto• Sentiu-se uma maior relação de proximidade com o técnico responsável• Foi criado um contacto profissional com perspetivas futuras;• Maior facilidade em reunir com outros profissionais da área;

²²⁴ Ver em <http://www.cm-porto.pt/educacao>

<ul style="list-style-type: none"> • Maior quantidade de empresas e maior probabilidade para a aquisição de novos parceiros e recursos; • Variedade de recursos existentes (espaços de trabalho, lazer, espaços de espetáculos...); • Pertencer à Rede Social; 	
Fraquezas	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Existência de outros projetos e ações a decorrer; • Existência de várias propostas de projetos; • Relação entre os vários agentes, dificulta a apresentação de novos profissionais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos a decorrer; • Baixos e atrasados financiamentos; • Falta de creditação num novo projeto;

Anexo nº14: Quadro dos momentos incluídos na fase de diagnóstico

MOMENTOS INCLUÍDOS NA FASE DE DIAGNÓSTICO		
Detetar necessidades	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ausência de algo • Constatando distâncias, discrepâncias com níveis habituais, normais e standards²²⁵ • Comparando a situação com outros semelhantes de níveis diferentes • Estabelecendo previsões do problema no futuro • Considerações sobre ações erradas²²⁶ • Disfunções²²⁷ <p>Propostas para a ação: Análise de contextos; Questionários, entrevistas (...); Comparação de standards sociais; Observação da realidade; Consultas a especialistas</p>	
Estabelecer prioridades	<p>É fundamental sermos realistas e termos a capacidade de avaliar a equipa que fará parte do projeto, principalmente no momento em que se estabelecem prioridades. Visto este ser um assunto complexo por depender da ótica de quem examina.</p>	
	<p>Kaufman(1972)</p> <p>Sugere que este seja feito a partir de uma análise entre os custos derivados da ação e os custos implicados da falta da ação.</p>	<p>Pérez Juste (1992)</p> <p>A nível técnico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relevância/transcendência/Gravidade • Rendibilidade • Efeitos Imediatos • Eficácia • Responsabilidade <p>A nível subjetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse/motivação <p>Expectativas pessoais</p>
Fundamentar o projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes • Motivação • Justificação • Origem 	
Delimitar problema	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar em que consiste o problema • Justificar porque é importante investigar sobre o problema • Determinar o que se pretende alcançar com o projeto 	
Localizar	Localizar o espaço em que se realiza o projeto (micro/macro), poderá ser significativo incluir mapas do espaço	
Revisão Bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar por palavras-chave • Ler artigos/livros (...) sobre o assunto 	
Prever a população	Analisar a situação do público-alvo	
Prever recursos	Listagem do material necessário e gastos; plano financeiro	

²²⁵ Este caso exige a existência de uma referência externa para servir de análise e comparação

²²⁶ Neste caso é obrigatória uma análise crítica da realidade.

²²⁷ Quando a ação não se ajusta às previsões.

Anexo nº15: Exemplo de um diagnóstico social

Este mesmo diagnóstico, no seu capítulo sobre *Educação e Formação* (página 139-205) apresenta dados nacionais em comparação com os do município “*Gondomar apresenta uma das taxa de analfabetismo mais baixas da Área Metropolitana do Porto com uma taxa de 3,27% quando comparada à taxa da região Norte (5,00%) ou à média nacional (5,22%)*” (Rede Social, Gondomar, 2015, p. 141).

Relativamente à nossa preocupação social, isto é, ao abandono e desistência precoce do ensino, o diagnóstico social do município apresenta a seguinte situação “*...o município de Gondomar mantém-se com uma das taxas mais elevada nos municípios que compõe a AMP, embora este tenha diminuído nos anos em análise, apresentando os municípios de Espinho e Vale de Cambra valores superiores aos de Gondomar. Quanto às taxas de Retenção e Desistência por nível de ensino estas têm tendência a aumentar à medida que o percurso educativo atinge níveis de escolaridade mais elevados, sendo a taxa mais elevada referente ao ensino secundário. Embora o município detenha das taxas mais elevadas quando comparado com os restantes municípios da AMP, as mesmas estão abaixo das médias nacionais.*” (Rede Social, Gondomar, 2015, p. 150)

Apesar de ser apresentado no mesmo diagnóstico uma exposição da quantidade de instituições de ensino disponibilizadas pelo município, consideramos que este indicador carece de uma avaliação reflexiva.

Factualmente identificou-se uma redução na quantidade de escolas, 54 escolas E.B.1 para 12 E.B.2,3 e um total de 8 escolas secundárias (valores que incluem as instituições da rede privada, pública e profissional). Seria importante e benéfico, perceber quais as causas que levam a uma taxa de absentismo elevada no ensino secundário, pertinente refletir sobre a quantidade de escolas secundárias disponíveis no município, assim como identificar a disposição territorial das instituições escolares para a concretização de um estudo que as relacione, permitindo encontrar as causas e soluções para a problemática em questão.

Mas estas questões serão pertinentes de levantar e colmatar aquando da implementação do projeto. Mencionamos, apenas, que estas descrições e indicadores deverão ser estudadas e analisadas no diagnóstico, sendo que dificilmente seremos capazes de reduzir uma taxa de absentismo escolar, quando o próprio município não é capaz de disponibilizar uma rede educativa capaz de servir todos os seus cidadãos. Não estamos com esta afirmação a dizer que Gondomar se encontra nessa situação, apenas pretendemos sensibilizar os responsáveis para que prestem atenção para estas questões durante a concretização do diagnóstico do projeto (re)educAR-TE(me), sublinhando que

apenas a partir da observação de dados gerais não será possível realizar uma avaliação honesta e fiável do caso.

O nosso projeto ambiciona (pelo menos ao nível inicial) insidir sobre as taxas de absentismo e desqualificação, na rede escolar pública. É fundamental que a origem dos dados seja resultado de uma pesquisa e análise reflexiva e crítica para evitar avaliações errôneas *“O pensamento crítico é determinante para avaliar criticamente as realidades sociais e a prática profissional nestes contextos”* (prefácio- Maria Irene Carvalho do livro apresentado pela Dra. Berta Granja)

Anexo n°16: Proposta de Diagnóstico (1)

PROJETO (re)educAR-TE(me): Diagnóstico 1

Pré-projeto (duração média: 3 meses)

1º FASE

Concretização: Equipa +
Coordenadora do
Projeto (Técnico
mediador social)

ELEMENTOS INICIAIS A RECOLHER	Diagnóstico Social ²²⁸ Diagnóstico institucional ²²⁹
CONCLUSÕES GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> A partir dos elementos recolhidos nos diagnósticos é necessário realizar um diagnóstico inicial do projeto. É importante que este diagnóstico se mantenha flexível, para as facilitar as possíveis alterações que decorram durante o desenvolvimento do projeto. Nesse mesmo diagnóstico, é importante que sejam incluídas outras reflexões, tais como a opinião dos profissionais inseridos no projeto, professores da escola e ainda do representante de pais e de alunos. <input type="checkbox"/> Concordamos na concretização de dois diagnósticos, um dos diagnósticos deverá ser divulgado e publicado, assim como partilhado com os seus utilizadores para que os mesmos possam participar na sua alteração. Consideramos que divulgação do diagnóstico total não deve ocorrer, dado o respeito pela preservação do direito ao sigilo de cada utilizador e da sua família. <input type="checkbox"/> Serão benéficas todas as informações disponibilizadas pela escola e ou entidades relacionadas com o jovem, que nos permitam diagnosticar e realizar um diagnóstico o mais próximo da realidade. A proximidade com agentes locais, poderá facilitar o nosso conhecimento sobre espaços, equipas e ou clubes frequentados pelos jovens. Essa noção poderá influenciar o diagnóstico.
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Concretização de dois diagnósticos:

²²⁸ Realizada pelo município onde a escola está inserido

²²⁹ Da escola onde se irá realizar o projeto

	-Diagnóstico público participado (a publicação deste diagnóstico apenas será durante a 2ª fase já com as novas informações) -Diagnóstico Inicial
ITENS DE ACÇÃO	DATAS
Recolher e analisar diagnóstico Social do município	Maio
Recolher e analisar diagnóstico Institucional	
Lista de recursos necessários e recursos existentes	Junho
Início da concretização do diagnóstico Inicial	
Revisão Bibliográfica	
Delimitação de problemas	
Necessidades fundamentadas detetadas	Julho
Índice de necessidades (por ordem de prioridades)	
Plano Financeiro	

Anexo nº17: Proposta de Diagnóstico (2)

PROJETO (re)educAR-TE(me): Diagnóstico 2

Pré-Projeto (duração média: 1meses) 2ºFASE

Concretização: Equipa +
Coordenadora do Projeto
(técnico mediador social)

ELEMENTOS INICIAIS A RECOLHER	1) Elaboração da ficha do aluno ²³⁰ 2) Completar os diagnósticos anteriores 3) Número de inscritos no projeto antes e depois da apresentação pública do projeto		
CONCLUSÕES GERAIS	<input type="checkbox"/>		
OBJETIVO	<input type="checkbox"/> Completar os diagnósticos anteriores realizados com os novos dados: 1) Diagnóstico público participado 2) Diagnóstico Inicial		
ITENS DE ACÇÃO		DURANTE O PERÍODO ESCOLAR	PESSOA RESPONSÁVEL
Público-alvo (Diagnóstico psicossocial)		x	
Necessidades detetadas		x	
Índice de necessidades (por ordem de prioridades)		x	
Delimitação de problemas		x	
Revisão Bibliográfica		x	
Lista de recursos necessários e recursos existentes		x	
Plano Financeiro		x	

Dados necessários para preencher a ficha do aluno inscrito no projeto – Diagnóstico psicossocial dos alunos inscritos

A ficha de aluno será realizada em três fases.

Resulta de um primeiro questionário realizado na inscrição no projeto, no qual o aluno se identifica e responde a algumas questões. Pretende-se neste momento avaliar as necessidades e interesses do jovem com o objetivo de encontrar pontos comuns entre os inscritos, de modo a apoiar a criação do projeto.

²³⁰ Proposta para a ficha de aluno (re) apresentada em anexo.

Todas as outras informações disponibilizadas pela escola:

- I) Diagnóstico Socioinstitucional (escolar): onde esteja incluída a área envolvente e a sua relação com a escola;
- II) Projeto educativo;
- III) Relatórios dos projetos realizados;
- IV) Outras informações.

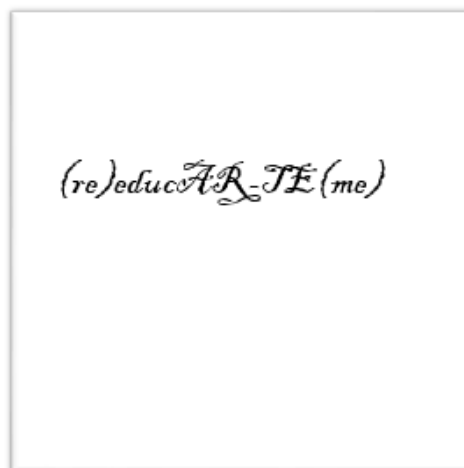
Anexo nº18: Quem se pode candidatar ao projeto (escolas)?

A escola que pretenda candidatar-se ao projeto (re)educAR-TE(me) deve preencher os seguintes requisitos:

- 1) Ser uma escola pública
- 2) Apresentar uma taxa de reprovação elevada (considerando sempre os dados do ano anterior)
- 3) Apresentar uma taxa de absentismo precoce
- 4) Apresentar um diagnóstico institucional atual (do ano anterior) que apresente algumas das problemáticas mais urgentes
- 5) A escola responsabiliza-se pela cedência de um espaço, e compromete-se a que em nenhuma situação seja retirado.
- 6) A escola deverá responsabilizar-se pela igualdade de oportunidades dos jovens ao projeto, assim como assumir as datas do projeto enquanto atividade escolar, impedindo assim alterações na agenda escolar que influenciem o decorrer do projeto.
- 7) A escola deverá concordar com as apresentações públicas assim como a publicação de cartazes e diferentes tipos de divulgação e informação sobre o projeto.
- 8) A escola deverá ainda assinar um *contrato* com o projeto, para que o mesmo decorra consoante algumas regras acordadas entre todos e durante todo o ano letivo completo.
- 9) No início do projeto, será realizado um levantamento de materiais existentes e disponíveis para o projeto. Deverá ainda ser capaz de substituir os materiais cedidos, caso sejam danificados ou utilizados por outros.

Anexo nº19: Atividade 1 (para toda a comunidade educativa)

- Distribuição de uma folha impressa apenas com o logotipo do projeto (nome) na frente e com o regulamento no verso.



Folha de Rosto (a cima) /Verso (em baixo)

Regulamento:

Este espaço é teu. (re)educAR-TE(me) é um projeto.

Apesar deste projeto ser exclusivo para os alunos inscritos no 7ºano, este é um dos momentos em que todos poderão participar.

A folha é um espaço livre onde poderás deixar a tua marca. Desenha, pinta, cola, escreve, risca, ... Mas expõe!!!

És livre mas a tua liberdade acaba quando começa a liberdade do outro. Por isso todos os trabalhos que contêm tudo aquilo que tu sabes serão EXCLUÍDOS.

O teu trabalho vai fazer parte de uma parede que pretendemos construir. Queres finalmente deixar a tua marca e nós estamos a contar com isso. Agora é a tua vez de ser livre.

Se quiseres saber mais informações sobre este projeto, visita o site [www.\(re\).com](http://www.(re).com) ou envia-nos um e-mail rearte@gmail.com.

E mais uma coisa, o teu trabalho não precisa vir assinado, e se quiseres utilizar outra folha és livre, a decisão é tua!

<p>ENTREGA DOS TRABALHOS: até ao dia <u>16 de Setembro</u> na sala (re)...ARTE</p> <p>Sê livre e expressa a tua opinião.</p>
--

Objetivo: esta atividade serve como forma de publicidade e ao mesmo tempo de levantamento de dados. Mais tarde servirá para decorar o espaço de trabalho (sala do projeto).

Proposta: entregar a folha nos primeiros dias de aulas; à entrada da escola, disponível na sala do projeto; disponível no website para impressão (...)

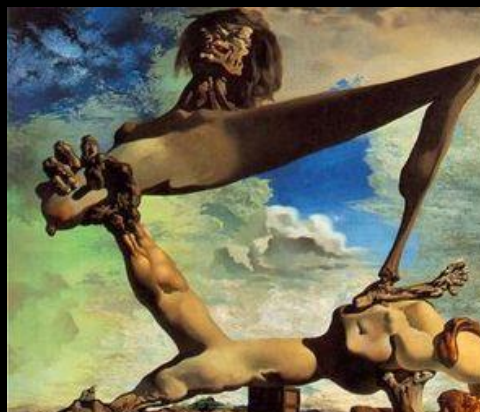
Orçamento: incluído no orçamento dos recursos materiais; de acordo com o numero de alunos inscritos na escola

Anexo nº20: Ficha de candidatura do formando (proposta)²³¹

²³¹ O formulário Online, será igual.

A LUCIANA

(re)educAR-TE(me)



**ESTÁS INSCRITO NO 7ºANO??
ENTRA NA EQUIPA**

[Localidade / Endereço]

[Telefone]

Nome:

Data de Nascimento:

Turma:

Disciplina favorita:

Disciplina que menos gosta:

Disciplina mais fácil:

Disciplina mais difícil:

O que gostavas de ver alterado na tua escola? Porquê?

Anexo nº21: Formulário privado a preencher pelos formadores

1º FASE

IDENTIFICAÇÃO	Nome
	Data de Nascimento (idade)
	Sexo
	Turma
	Relação aluno- disciplinas
Questionário:	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina favorita • Disciplina que não gosta • Disciplina mais fácil • Disciplina mais difícil
	Relação aluno-escola
	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que gostavas que fosse alterado na escola?

2º FASE

MÉTODO DIAGNÓSTICO: **DESENHO**

1	1) Eu
Desenvolvimento	2) Eu e a família
Das relações	3) Eu e a escola
sociais	4) Eu na sociedade
	5) Eu no futuro

2

MÉTODO DIAGNÓSTICO: **MUSICA/ DANÇA**

Desenvolvimento	○ Relatório/Análise realizada por um técnico do projeto
Motor	○ Avaliação física do professor de educação física do aluno

3

MÉTODO DIAGNÓSTICO: **TEXTO**

desenvolvimento da linguagem	○ Desenvolvimento de linguagem: Código socio linguístico
-------------------------------------	--

3º FASE

DADOS	Levantamento de dados junto dos professores quanto á situação do
EXTRA-	jovem; anteriores referências; quando existentes e sempre que
ALUNO	possíveis dados da CPCJ

Anexo nº22: Calendário Escolar do grupo *(re)educAR—TE(me)* / Ano letivo 2016/17

1ºFASE : PRÉ-PROJETO (16Semanas); PRÉ-PROJETO

2Maio – 29 Julho (2016)

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
Maio 2016							
x	-	-	-	-	-	-	1
1ºsemana	2	3	4	5	6	7	8
2ºsemana	9	10	11	12	13	14	15
3ºsemana	16	17	18	19	20	21	22
4ºsemana	23	24	25	26	27	28	29
5ºsemana	30	31	-	-	-	-	-
Junho 2016							
5ºsemana			1	2	3	4	5
6ºsemana	6	7	8	9	10	11	12
7ºsemana	13	14	15	16	17	18	19
8ºsemana	20	21	22	23	24	25	26
9ºsemana	27	28	29	30	-	-	-
Julho 2016							
9ºsemana					1	2	3
10ºsemana	4	5	6	7	8	9	10
11ºsemana	11	12	13	14	15	16	17
12ºsemana	18	19	20	21	22	23	24
13ºsemana	25	26	27	28	29	30	31
Agosto 2016							
Período de Férias							

2ºFASE - EXPERIMENTAIS / 1ºPeriodo (13/14Semanas)

9/15Setembro – 16 Dezembro

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
Setembro 2016							
x	-	-	-	1	2	3	4
x	5	6	7	8	9	10	11
1/14ºsemana	12	13	14	15	16	17	18
1/14ºsemana	19	20	21	22	23	24	25
2/15ºsemana	26	27	28	29	30	-	-
Outubro 2016							
2/15ºsemana	-	-	-	-	-	1	2
3/16ºsemana	3	4	5	6	7	8	9
4/17ºsemana	10	11	12	13	14	15	16
5/18ºsemana	17	18	19	20	21	22	23
6/19ºsemana	24	25	26	27	28	29	30
7/20ºsemana	31	-	-	-	-	-	-
Novembro 2016							
7/20ºsemana		1	2	3	4	5	6
8/21ºsemana	7	8	9	10	11	12	13
9/22ºsemana	14	15	16	17	18	19	20
10/23ºsemana	21	22	23	24	26	26	27
11/24ºsemana	28	29	30	-	-	-	-
Dezembro 2016							
11/24ºsemana	-	-	-	1	2	3	4
12/25ºsemana	5	6	7	8	9	10	11
13/26ºsemana	12	13	14	15	16	17	18
x	19	20	21	22	23	24	25
x	26	27	28	29	30	31	

3ºFASE- INICIADOS/ 2ºPeriodo (14 Semanas)

3 Janeiro – 4 Abril

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
Janeiro 2017							
x	-	-	-	-	-	-	1
1/27ªsemana	2	3	4	5	6	7	8
2/28ªsemana	9	10	11	12	13	14	15
3/29ªsemana	16	17	18	19	20	21	22
4/30ªsemana	23	24	25	26	27	28	29
5/31ªsemana	30	31					
Fevereiro 2017							
5/31ªsemana	-	-	1	2	3	4	5
6/32ªsemana	6	7	8	9	10	11	12
7/33ªsemana	13	14	15	16	17	18	19
8/34ªsemana	20	21	22	23	24	25	26
9/35ªsemana	27	28	-	-	-	-	-
Março 2017							
9/36ªsemana	-	-	1	2	3	4	5
10/37ªsemana	6	7	8	9	10	11	12
11/38ªsemana	13	14	15	16	17	18	19
12/39ªsemana	20	21	22	23	24	25	26
13/40ªsemana	27	28	29	30	31	-	-
Abril 2016							
13/40ªsemana	-	-	-	-	-	1	2
14/41ªsemana	3	4	5	6	7	8	9

4ºFASE- AVANÇADOS /3ºPeriodo (9 Semanas)

19 Abril – 16 Junho

Abril 2016							
1/42ªsemana	17	18	19	20	21	22	23
2/43ªsemana	24	25	26	27	28	29	30
Maio 2017							
3/44ªsemana	1	2	3	4	5	6	7
4/45ªsemana	8	9	10	11	12	13	14
5/46ªsemana	15	16	17	18	19	20	21
6/47ªsemana	22	23	24	25	26	27	28
7/48ªsemana	29	30	31	-	-	-	-
Junho 2017							
7/48ªsemana	-	-	-	1	2	3	4
8/49ªsemana	5	6	7	8	9	10	11
9/50ªsemana	12	13	14	15	16	17	18
x	19	20	21	22	23	24	25
x	26	27	28	29	30	-	-

5ºFASE- PÓS-PROJETO (8 Semanas)

19 Junho– 31 Julho

Junho 2017							
7/48ªsemana	-	-	-	1	2	3	4
8/49ªsemana	5	6	7	8	9	10	11
9/50ªsemana	12	13	14	15	16	17	18
1/51ªsemana	19	20	21	22	23	24	25
2/52ªsemana	26	27	28	29	30	-	-
Julho 2017							
3/52ªsemana	-	-	-	-	-	1	2
4/53ªsemana	3	4	5	6	7	8	9
5/54ªsemana	10	11	12	13	14	15	16
6/55ªsemana	17	18	19	20	21	22	23
7/56ªsemana	24	25	26	27	28	29	30
8/57ªsemana	31	-	-	-	-	-	-
Agosto 2017							
Período de Férias							
Outubro 2017							
Evento final do Projeto	-	-	-	-	-	-	1

Anexo nº23: Certificado de Participação no projeto *(re)educAR-TE(me)*

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

(re)educAR-TE(me)

Os formadores da 1ª edição do (re)educAR-TE(me) certifica que _____(nome formando)_____, esteve envolvido no projeto de prevenção e intervenção escolar realizado na escola _(nome escola)_____, no ano 2016/17, tendo-o concluído com total sucesso.

Saudações com muita energia positiva,

A Equipa *(re)educAR-TE(me)*

*Caso pretenda obter mais informações sobre o projeto, por favor visite o nosso website em xxxxxxxxx@xxxx.com.

Anexo nº24: Lista de Recursos Materiais / Orçamento

- Apresentação de duas propostas, adequando a possibilidade e disponibilidade financeira: *A* e *B*
- Apresentação de uma lista conjunta de entidades, possíveis patrocinadores (a recolha tem por base o distrito da AMP/ esta lista deverá ser alterada/atualizada no início de cada projeto, tendo por base as entidades do local onde será implantado)

Material		€		Possibilidade de patrocínio ou apoio (Distrito do Porto AMP)
		A	B	
Caderno de Bordo Caderno	1€ por caderno Média		Caderno assumido pelos pais 0€	-PORTO EDITORA (PORTO) -BLOCO GRÁFICO (PORTO)
		175€	0€	
Materiais /	- Realizar recolha de materiais na escola, alargado à comunidade do município (durante todo o ano letivo)			-PORTO EDITORA (PORTO) -BLOCO GRÁFICO (PORTO)
Cenografia /				-FÁBRICA DE TINTAS 2000 (MAIA)
- Canetas /				
Lápis / Tintas/		500€	200€	-COLQUIMICA-INDÚSTRIA NACIONAL DE COLAS (VALONGO)
Colas/ Papeis /				-MOUTINHO & ARAÚJO-JÓIAS (PORTO)
madeiras /				-FABIO LUCCHI-REPRESENTAÇÕES (PORTO)
plásticos	Material de escrita e papel fornecidos pela escola patrocínios e comunidade; Os 200euros serão disponibilizados para compra de material quando não existe outros como recurso			- CASFIL-INDÚSTRIA DE PLÁSTICOS (SANTO TIRSO) -INDÚSTRIAS JOMAR-MADEIRAS E DERIVADOS (MATOSINHOS) -EURORESINAS-INDÚSTRIAS QUÍMICAS (MAIA)

Materiais / Figurinos	Roupas usadas e material fornecido pela escola e comunidade;	500euros	100euros	- BA VIDRO (VILA NOVA DE GAIA)
				- MOUTINHO & ARAÚJO-JÓIAS (PORTO)
Tecidos; roupa; maquilhagem; Colas; Tesouras; Agulhas; Linhas de cozer; Maquina de costura				-FABIO LUCCI-REPRESENTAÇÕES (PORTO)
				- FASHION DIVISON (MAIA)
				-CRIALME-FAB.EXPORTAÇÃO IMPORTAÇÃO DE CONFECÇÕES (PAÇOS DE FERREIRA)
				-CALVELEX-INDUSTRIA DE CONFECÇÕES (LOUSADA)
				-FSM-INDUSTRIA CONFECÇÕES (LOUSADA)
				-CONFETIL-CONFECÇÕES TÊXTEIS (MAIA)
				- EFACEC ENERGIA-MÁQUINAS EQUIPAMENTOS ELÉCTRICOS (MATOSINHOS)
				- BA VIDRO (VILA NOVA DE GAIA)
				-RÁDIO POPULAR-ELECTRODOMÉSTICOS (MAIA)
				- WORTEN-EQUIPAMENTOS PARA O LAR (MATOSINHOS)
Materiais – áudio visuais	Aluguer de equipamento, dependente do projeto e do material disponibilizado pela escola	<ul style="list-style-type: none"> • 1computador (a escola tem sempre) • Sistema básico de luzes e som • Máquina fotográfica e de vídeo 	300€ ²³²	-OPTIMUS-COMUNICAÇÕES (MATOSINHOS)
				- EFACEC ENERGIA-MÁQUINAS

²³² valor poderá ser mais baixo dependente do tempo de aluguer do material

			EQUIPAMENTOS ELÉCTRICOS (MATOSINHOS)
Produtos ; Para usufruto dos participantes e venda nas apresentações Aguas; café; lanche;	100€ Sendo que o interesse é usufruir também de uma venda, para além do consumo dos utilizadores, este valor não será contabilizado.	O consumo depende da venda / poderá no dia das apresentações o bar estar aberto exceccionalmente para venda ; Angariação de comidas junto da equipa de produção para venda	-UNICER BEBIDAS (MATOSINHOS) -LACTOGAL-PRODUTOS ALIMENTARES (PORTO) - OSBORNE PORTUGAL-VINHOS, DISTRIBUIÇÃO E SERVIÇOS (PORTO)
Prémios	Os prémios apenas serão atribuídos em vouchers de ofertas ou prémios oferecidos pelas empresas patrocinadoras ; daí que não será aplicado nenhum valor financeiro de consumo.		-VIAGENS ABREU (PORTO) -OSBORNE PORTUGAL-VINHOS, DISTRIBUIÇÃO E SERVIÇOS (PORTO) -FUTEBOL CLUBE DO PORTO (PORTO) -PORTIS-HÓTEIS PORTUGUESES (VILA NOVA DE GAIA) -RÁDIO POPULAR-ELECTRODOMÉSTICOS (MAIA) -OPTIMUS-COMUNICAÇÕES (MATOSINHOS) - WORTEN-EQUIPAMENTOS PARA O LAR (MATOSINHOS) - VARZIM SOL-TURISMO, JOGO E ANIMAÇÃO (PÓVOA DO VARZIM)
Transportes	Os transportes seriam utilizados para a concretização de visitas de estudo a alguns espaços culturais do município; contudo terá de ser uma		-STCP-SOCIEDADE TRANSPORTES COLECTIVOS DO PORTO (PORTO)

organização a parte, desse modo, e sendo que a ideia é visitar os locais do município essencialmente. realizar as visitas em deslocação pedonal, caso não seja atribuída nenhum apoio para os transportes.

- METRO DO PORTO (PORTO)
- ND PORTUGAL TRANSPORTES (MATOSINHOS)
- IBERAZÓRIA-COMÉRCIO DE COMBUSTIVEIS (MATOSINHOS)
- STCP-SOCIEDADE TRANSPORTES COLECTIVOS DO PORTO (PORTO)
- E3C CAETSU-PUBLICIDADE (PORTO)
- OPAL-PUBLICIDADE (PORTO)
- GRAFOPEL-EQUIPAMENTOS GRÁFICOS (MATOSINHOS)
- PORTIS-HÓTEIS PORTUGUESES (VILA NOVA DE GAIA)
- METRO DO PORTO (PORTO)
- RÁDIO POPULAR-ELECTRODOMÉSTICOS (MAIA)
- WORTEN-EQUIPAMENTOS PARA O LAR (MATOSINHOS)
- OPTIMUS-COMUNICAÇÕES (MATOSINHOS)
- VARZIM SOL-TURISMO, JOGO E ANIMAÇÃO (PÓVOA DO VARZIM)

Publicidade

Impressão de material de publicidade; distribuição

A distribuição poderá ser realizada pelos utentes e partilhada em espaços públicos (café do município/ espaços dos patrocinadores)

Será dada preferência a cartazes realizados manualmente; no mínimo 4cartazes impressos

Orçamento total

300€	50€
1,775€	650€

Anexo nº25: Lista de profissionais a contratar (possibilidade de substituição)
/ funções e plano geral de trabalho / Orçamento

Ficha de Candidatura para formadores:

Projeto *(re)educAR-TE(me)*

Ficha de Candidatura para Formadores

Nome:

Área de formação:

Anos de experiência (total na área de formação):

Outras experiências relevantes:

Contacto: (telefónico) (e-mail)

Relação com os meios digitais (programas/software):

Relação com áreas artísticas: (Quais/situação)

Já participou em algum tipo de projeto, programa extracurricular?
Quando? Descreva quais as suas funções no projeto?

Porque razão se interessa em participar neste projeto:

De acordo com as atividades propostas, que funções gostaria de cumprir?
Porquê?

Apresente por favor, algumas sugestões que considere contributos para o projeto.

Técnico de Mediação Social (T.M.S)	
Sinopse:	O técnico de Mediação Social é o principal elemento da equipa. Assume o poder de decisão durante todo o projeto, sendo o responsável por liderar a equipa e conduzi-los em direção ao objetivo do projeto. Deverá acompanhar as atividades das oficinas e registar todos as ocorrências.
Competências e características:	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoais: Autônomo; ativo; crítico; responsável; capaz de gerir uma equipa (espírito de liderança); Poder de adaptação e comunicação com o grupo; • Acadêmicas: Formação na área de Intervenção Social com jovens e Crianças; Relação com as áreas artísticas (cursos de formação...); • Profissionais: deverá ter concretizado anteriores trabalhos relativamente a projetos sociais e/ou artísticos.
Funções:	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável por acompanhar todo o processo de criação, implementação e avaliação do projeto; • Responsável pela contratação de profissionais e seleção a par com a técnica de Recursos Humanos; • Deverá acompanhar toda a planificação das atividades assim como frequentar e apoiar a concretização de cada uma das oficinas (uma maioria); • Será a principal profissional responsável por manter o espaço de trabalho (sala do projeto) aberta durante o horário estabelecido, substituindo a sua presença pela de outro profissional responsável nos horários de sua ausência; • Principal responsável pela realização do diagnóstico do projeto e relatório final; • De acordo com o estabelecimento de prioridades, objetivos e funções deverá realizar a avaliação (durantes todas as suas fases) acompanhada pela técnica de recursos humanos;

Substituto	Estagiário(a) da área de Intervenção Social com jovens e crianças em Risco; Assistente Social com tempo disponível e que tenha mantido relações com a área artística
Ordenado atribuído	Trabalha a tempo inteiro no projeto: 8h/p dia (segunda a sexta-feira) 800euros/mês x 17 = 13.600€

Técnico de Recursos Humanos (R.H)	
Sinopse:	<p>O Técnico de Recursos Humanos é um profissional que tal como o Técnico Mediador Social acompanha todo o processo do projeto. Assume responsabilidades ao nível da gestão e coordenação da equipa, assumindo a posição de chefia em todos os momentos de tensão do grupo ou instabilidade.</p> <p>O Técnico de Recursos Humanos assume uma segunda posição de liderança relativamente à gestão da equipa e de acordo com o T.M.S. realiza a contratação e seleção dos restantes técnicos necessários aos projeto. Assume ainda a responsabilidade na elaboração dos contactos, realização das parcerias e planos de trabalho em cooperação com as entidades do município.</p>
Competências e características:	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoais: Gestor de sensibilidades; Pró-ativo; Dinâmico; Comunicativo; Gosto pela concretização de dinâmicas de grupo e testes psicotécnicos • Acadêmicas: Formação na área de Recursos Humanos; Gestão de Equipas; • Profissionais: Domínio de programas informáticos (Excel; Power Point ou semelhantes); Conhecimento pela plataforma SIGO.
Funções:	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar o estabelecimento de relações saudáveis entre professores, artistas, técnicos, alunos e todos os intervenientes no projeto social • Manter um programa e estabelecimento de relações entre todos os intervenientes bem organizados e regulada • Criar oportunidades para os professores e formadores.

	<ul style="list-style-type: none"> • Promover novos projetos, criadores de outras oportunidades de formação e de expressão criativa em diversos domínios artísticos. • Contratar novos técnicos necessários ao projeto, preocupando-se sempre com a integração dos mesmos na equipa, assim como na transmissão dos valores, objetivos e ideologias, unânimes a todos os profissionais • Realizar contactos com novas entidades e patrocínios • Elaborar mensalmente listas de novos apoios financeiros, recursos, novos patrocínios, novas entidades no município • Deverá ser uma pessoa organizada, autónoma com conhecimentos de informática, gestão de equipas e relações humanas, capaz de assumir a liderança de um grupo. • Capacidade de criação de novos laços com a comunidade, novos financiamento
Plano de trabalho geral	<ul style="list-style-type: none"> • 1ªFASE <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de uma lista de todas as entidades do município (onde inclua o contacto / nome da pessoa responsável/ tipo de entidade / potencialidade da empresa no nosso projeto/ tipo de proposta do nosso financiamento); - Realização de contactos para estabelecimento de parceiros, financiamentos e patrocínios; - Elaboração do plano de contratação dos técnicos profissionais a contratar; - Realização de propostas de atividades para a equipa de formadores (ex.: mesa redonda); - Apoio na concretização do diagnóstico <i>(re)educAR-TE(me)</i>; - Apoio na concretização da apresentação do projeto à comunidade educativa; - Criação de métodos para concretizar a avaliação nas diferentes fases do projeto (inquéritos de satisfação...) • 2ªFASE <ul style="list-style-type: none"> - Apoio na análise das fichas dos formandos; - Apoio na elaboração das atividades do projeto;

	<ul style="list-style-type: none"> • 3ºFASE <ul style="list-style-type: none"> - Apoio na elaboração das atividades do projeto; - Apresentação de propostas de atividades (workshops para o público geral); • 4ºFASE <ul style="list-style-type: none"> - Apoio nas oficinas e criação do espetáculo final; - Apoio na fase de avaliação dos diferentes grupos do projeto • 5ºFASE <ul style="list-style-type: none"> - Apoio na concretização do relatório final; - Organização de um documento e concretização de novos contactos para criação de novos parceiros e financiadores do projeto; - Apoio na elaboração e organização do website oficial; - Apoio na elaboração do “livro” para venda - Apoio na elaboração do evento (re)...ARTE
Substituto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Profissional selecionado pela câmara ou outra entidade do município que se comprometa com o trabalho estabelecido; 2) Profissional na área dos recursos humanos em situação de estágio profissional ou curricular; 3) Grupo de profissionais ainda integrado em regime de licenciatura ou mestrado de R.H, a concretizar estágio ou formação em contexto de trabalho;
Ordenado atribuído	<p>Este profissional fará parte de todo o projeto; sendo um elemento fundamental e que terá de apresentar uma disponibilidade total, dentro do horário estabelecido de cinco horas por dia (part-time)</p> <p>700euros/mês x 17 meses (mais dois de férias) = 11.900€</p>

Gestor de Contas	
Sinopse	O gestor de Contas será o principal responsável pela observação e organização dos orçamentos (ganhos e despesas) do projeto. Excute ainda, formalmente a contratação dos profissionais e a

	organização do projeto ao nível burocrático legal (contratos; documentação segurança social e finanças);
Competências e caraterísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoais: Interesse por projetos de intervenção social; • Académicas: Formação na área da Gestão, Contabilidade ou economia; Relação com a área da economia social e Responsabilidade Social Empresarial; • Profissionais: experiência em projetos sociais e organização de documentação;
Funções:	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável pelo pagamento dos salários e emissão dos contratos; • Responsável para organização do plano de orçamento do projeto, apresentando várias possibilidades;
Plano de trabalho geral	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamento e ordenação do orçamento para o projeto; • Análise das propostas de orçamento; • Apoio na elaboração de relatórios orçamentais do projeto; • Envio de documentação para os sistemas tributários; • Análise dos apoios e patrocínios recebidos;
Substituto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Professor de matemática da instituição de ensino ou agrupamento; 2) Professor de matemática ou área similar em situação de desemprego ou outra que o possibilite de participar no projeto; 3) Pessoa responsável pela elaboração de contas da câmara ou entidade do município 4) Estagiário ou grupo de estagiários das áreas de contabilidade ou economia ou gestão (parceria com a instituição de ensino)
Ordenado atribuído	Contabilizando que o mesmo só precisara de estar disponível 3 dias por mês: consideramos o valor de 8€ por hora
	192euros/Mês x 17 = 3.264€

Técnico para as Oficinas:

Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.) Interpretação (I.) Ritmos (R.) Meios Digitais (M.D.)	
Sinopse	O técnico das oficinas é o principal responsável pelo desenvolvimento das atividades na sua oficina.
Competências e Caraterísticas do profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoais: Forte espírito critico; Criativo; Dinâmica; Gosto pelo trabalho em equipa; Gosto e interesse na área do ensino; Capacidade de se auto-motivar; • Acadêmicas: Certificado de Formação de formadores (antigo CAP); Ou outro documento que comprove legalmente competências ao nível do ensino e aprendizagem; Domínio das ferramentas da oficina a que se candidata (seja via profissional seja académica); • Profissionais: Capacidade de orientação e estimulação de grupos;
Funções:	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o grupo de formandos no desenvolvimento de competências e conhecimentos de acordo com a oficina lecionada; • Respeitar e cooperar com a equipa de formadores na elaboração do projeto e concretização das atividades; • Desenvolver a oficina respeitando os métodos e objetivos proposto e definidos pela equipa do projeto;
Substituto	Estagiário da área / Professor da área / Profissional do município disponível
Ordenado atribuído	V Este profissional trabalha em regime part time / 4 horas , 3 vezes por semana
	500/Mês x 17 = 8.500€

Técnico de Relações Públicas (R.P.)	
Funções:	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da oficina para os educandos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio na concretização da publicidade e divulgação do projeto
Substituto	Estagiário da área
Ordenado atribuído	Este profissional só irá trabalhar durante a 5ª fase em regime de 2 vezes por semana / 4 horas por dia, o valor será de 8 euros por hora
	8x11 semanas = 88 horas = 704 euros / média de 235 euros p/mês

NOTA: orçamento total das contratações: **63.468€** total

Contratações fundamentais para a continuidade do projeto: Após projeto piloto

Técnico social (2)	
Funções:	Apoiar o T.M.S. em todas as suas funções;
Substituto	Estagiário da área
Ordenado atribuído	Igual ao T.M.S.

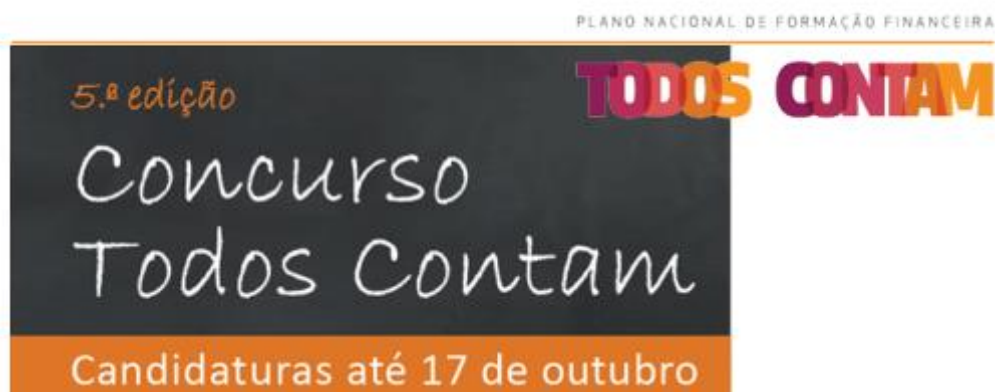
Técnico Digital (Informática)	
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Formação: Design de Comunicação; ou outra semelhante • Gosto pelo trabalho em equipa
Funções	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão das redes sociais/ website/e-mail • Criação/Reelaboração do website oficial do projeto • Realização de workshops • Criação de uma nova oficina (apresentar proposta à equipa)
Ordenado	A atribuir no futuro/ dependente do horário a cumprir
	Propomos que o primeiro ano seja experimentado a partir de um grupo de estagiários (parceria com alguma faculdade) ou e regime estágio profissional; para se confirmar a necessidade deste elemento na equipa;

Anexo nº26: Concurso real_ possibilidade de candidatura

5.ª edição do Concurso Todos Contam

Candidaturas até 17 de outubro

Estão abertas as candidaturas para a 5.ª edição do Concurso Todos Contam. As escolas podem submeter a concurso os seus **projetos de educação financeira** para o ano letivo de 2016/2017 até ao dia 17 de outubro de 2016, através do endereço eletrónico concurso@todoscontam.pt.



O Concurso Todos Contam distingue os melhores projetos de educação financeira a implementar nas escolas. É organizado pelo Conselho Nacional de Supervisores Financeiros – Banco de Portugal, Comissão do Mercado de Valores Mobiliários e Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões – e pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

A 5.ª edição do concurso **dirige-se a projetos a serem implementados no ano letivo 2016/2017**, em agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas, estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e escolas profissionais que ministrem a educação pré-escolar e o ensino básico e secundário.

Tendo por base o Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos, os projetos candidatos devem sensibilizar os alunos para a importância dos conhecimentos financeiros no quotidiano, desenvolver conhecimentos e capacidades financeiras, promover comportamentos e atitudes financeiras adequados, criar hábitos de poupança e divulgar o portal do Plano Nacional de Formação Financeira – “Todos Contam”.

A avaliação dos projetos a concurso terá em consideração a qualidade pedagógica e científica no desenvolvimento de temáticas do Referencial de Educação Financeira, a criatividade e a relevância, o envolvimento da comunidade escolar, a viabilidade e a exequibilidade e a utilização dos materiais e da informação disponíveis no portal Todos Contam.

Prémios

Serão atribuídos cinco prémios, constituídos por livros e materiais escolares: um para a educação pré-escolar, um por cada um dos três ciclos do ensino básico e um para o ensino secundário.

Anexo nº27: Quadro dos momentos incluídos na fase de aplicação/execução

MOMENTOS INCLUÍDOS NA FASE DE APLICAÇÃO/EXECUÇÃO	
Sensibilização	1) Consciencialização – Motivação a participação dos cidadãos 2) Informação – reconhecimento de si e aplicação de novos mecanismos para descobrir outros elementos 3) Interpretação da história e da cultura- conquista da identidade dentro da sua realidade
Detenção de minorias ativa	Detetar minorias ou grupos incidentes no espaço
Habilitação do pessoal voluntário	Passagem de informação para todos os utilizadores do serviço e técnicos
Coesão a nível grupal	O grupo de técnicos deve saber o espaço que ocupa e continuar ao longo de projeto a trabalhar em equipa
Criar projetos próprios	Continuidade de envolvimento e desenvolvimento da comunidade
Criatividade	É importante que se tenha elaborado um bom trabalho para o sucesso do projeto

Anexo nº28: Plano de Atividades dos Formadores (1º e 5º fase)

1º FASE: PRÉ-PROJETO (13 semanas)	
Nº da Seman a	Planeamento geral
MAIO 2016	
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião Aberta: apresentação do projeto à comunidade educativa (professores; diretores; outros responsáveis pelo funcionamento escolar interessados; resto da comunidade educativa – representante da associação de país-); - Lançamento das propostas de contratação; <i>Ficha de candidatura dos Formandos</i> - Contratação de Técnica de Recursos Humanos (R.H) e Gestor de Contas²³³;
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com <i>Técnica de Recursos Humanos</i> e <i>Gestor de Contas</i>; - Preparação das entrevistas para contratação do resto da equipa com a <i>R.H</i>; - Realização das entrevistas aos profissionais candidatos
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Realização das entrevistas aos profissionais candidatos - Levantamento dos Diagnósticos (Diagnóstico social/Diagnóstico Institucional)
4º	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com técnica de R.H. para definir quais os profissionais a contratar - Contratação de profissionais
5º	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Projeto a toda a equipa de profissionais contratados - Apresentação de todos os elementos da equipa (Proposta de atividade assumida pela técnica de R.H)

²³³ Caso não ocorra contratação de profissionais (*Proposta B*) deverá ocorrer um recrutamento do mesmo modo, relativamente aos profissionais existentes e que disponibilizem para a integração no projeto; poderá do mesmo modo, ser realizado contratações de profissionais em regime de estágio curricular que quieram integrar ou voluntários; assumindo a existência de um principal responsável, mas que coordene o time de *voluntários e estagiários* (não deverá ser aceite mais do que 3 voluntários/estagiários por oficina)

	- Análise dos Diagnósticos (Diagnóstico social/Diagnóstico Institucional)
JUNHO 2016	
6º	- Análise dos Diagnósticos (Diagnóstico social/Diagnóstico Institucional) - Concretização do diagnóstico (1)
7º	- Levantamento de dados (recursos materiais e humanos existentes); - Recolha de todas as informações possíveis (junto de professores; espaços municipais) a acrescentar ao diagnóstico; - Definir prioridades; - Lista de Entidades, patrocínios, parceiros do município; Realização dos contactos e reuniões a fim de verificar a sua integração e cooperação do projeto;
8º	- Acordar o plano de trabalho com a equipa completa (plano de atividades)
9º	- Rever a lista de material necessário a fim de recolher os que foram fornecidos pelas entidades e patrocinadores
10º	- Finalização do Diagnóstico (1) e plano de atividades
11º	- Revisão do plano de trabalho do projeto - Verificação dos recursos humanos existentes (verificação de necessidades) - Preparação inicial da apresentação a e divulgação do projeto à comunidade educativa, a ocorrer na 1º e 2º semana da 2ºfase do projeto.
12º	- Preparação da apresentação a e divulgação do projeto à comunidade educativa, a ocorrer na 1º e 2º semana da 2ºfase do projeto.
13º	- Publicação online do projeto (diagnóstico inicial/plano de atividades e lista de recolha de material necessário/ Ficha de candidatura para os formandos)

	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação final da apresentação a e divulgação do projeto à comunidade educativa, a ocorrer na 1º e 2º semana da 2ª fase do projeto. - Reunião final com toda a equipa
5º FASE: Pós- projeto	
Junho 2017	
52º	Fase de avaliações e revisões
53º	Fase de avaliações e revisões
Julho 2017	
54º	- Verificação E revisão dos diagnósticos, objetivos, impacto do projeto e avaliações
55º	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação E revisão dos diagnósticos, objetivos, impacto do projeto e avaliações - Realização do relatório de atividade
56º	- Continuação da realização do relatório de atividade
57º	- Finalização da realização do relatório de atividade
58º	- Publicação do relatório de Atividade (Lançamento Interno a fim de ainda reunir novos pareceres)
59º	<ul style="list-style-type: none"> - Publicação do relatório de Atividade (Lançamento público online) - Atualização do website do projeto

Anexo nº29: Divisão de um grupo

A. JOGO DO FIO

O jogo do fio é o mais rápido e simples de realizar quando se pretende escolher parceiros ou um elemento do grupo. Podem ser criadas múltiplas variantes a partir dos mesmos.

- **Escolher parceiros**

- 1) Os formadores deverão previamente ter recortado diversos fios (metade do numero de alunos); quanto mais longos forem os fios mais fácil será a atividade;
- 2) O formador, deverá dobra-los ao meio, segurando-os todos juntos ao centro;
- 3) Cada formando, deverá escolher uma ponta do fio;
- 4) Após todos terem escolhido uma das pontas, o formador larga o centro fio;
- 5) Ambas as pontas deverão encontrar-se, dessa forma cada fio seleciona dois jogadores: os parceiros para a atividade;

- **Escolher um elemento do grupo**

- a) A partir da anterior, caso o número de jovens na atividade, seja impar, o fio que apenas seja escolhido por um elemento seleciona-o.
- 1) Os formadores deverão previamente ter recortado diversos fios com diferentes tamanhos (no mínimo o numero de alunos)
 - 2) Cada formando deverá escolher um fio sem ver o seu tamanho
 - 3) Depois de todos escolherem, são comparados os diferentes tamanhos de fio;
 - 4) Ao que corresponder o tamanho de fio maior/menor é o elemento selecionado;

B) JOGO DAS FAMÍLIAS:

O jogo das famílias permite essencialmente selecionar equipas, torna-se interessante pelas múltiplas oportunidades de ação. Deverão ser aplicadas de acordo com o tema o grupo e a intenção da atividade seguinte.

- 1) É distribuído um conjunto de papeis (pode ser colado em cestos, etc...)
- 2) Cada papel terá um nome de um conjunto (seja de frutos; animais; profissões; familiares etc...)
- 3) Os jovens deverão guardar o seu papel e não dizer a ninguém;
- 4) Distribuem-se pela sala caminhando ao som de uma música até o formador gritar “FRUTEIRA” “PARA O TRABALHO” de acordo com o conjunto de nomes que for distribuído;

- 5) Os jovens nesse momento terão de iniciar ou sons, ou imitações (...) depende da intenção do formador, até encontrar o seu grupo;

Ex: É distribuído os seguintes papéis que correspondem a um grupo de profissões que se encontram: *policia; ladrão; Juiz / Cientista; farmacêutico; médico/ Ator, jornalista, cameramen/ vendedor, comprador, fiscais (ASAI)/ professor, aluno, técnico mediador social/*

Anexo nº30: Calendarização do projeto *(re)educAR-TE(me)*: 2ªfase
EXPERIMENTAIS

1º Período EXPERIMENTAIS (re)educAR-TE(me): (13 semanas²³⁴)		
Nº da Sessão	Planeamento geral	Nº da semana
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto à comunidade educativa (performances/ entrega de flyers); - Abertura das candidaturas para integração no projeto (formandos); - Ações de promoção em vários espaços (performances/ apresentações); - Lançamento do concurso <i>(re)videoAR-TE</i>²³⁵ a toda a comunidade escolar; 	14º
2º		15º
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto ao grupo de formandos - Atividade de apresentação: <i>Batizado do Re</i> - Entrega do Caderno de Bordo (descrito seguidamente) - Conversa sobre a importância do caderno de Bordo - Lançamento dos temas (<i>Relações Sociais</i>) para desenvolver na próxima aula 	16º
4º	<p>Apresentação da oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E)</p> <ul style="list-style-type: none"> - História do teatro (Contextualização e Reflexão sobre a evolução do teatro, espaços de apresentação: do fórum grego até aos palcos da Corte) - A importância do figurino e do cenário para a apresentação de uma performance - Atividade: RELAÇÕES SOCIAIS 1 	17º

²³⁴ Apesar de, termos verificado que o primeiro período possa ter 14 semanas, irá estar dependente da data estipulada para se dar início as aulas. Desse modo, iremos realizar uma calendarização para 13 sendo que alguma das atividades poderá ser aumentada dando desse modo espaço e liberdade para a criação de outra.

²³⁵ O concurso *(re)videoarte* encontra-se no anexo nº30 (*Anexo nº30: Concurso (re)videoARTE*).

	Exercício no caderno de bordo (Desenho: a) Eu b) Eu e a família c) Eu e a escola d) Eu e a sociedade e) Eu no futuro)	
5º	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade: RELAÇÕES SOCIAIS 2 Recolha de elementos que representem cada um dos temas das <i>Relações Sociais</i> (Relação com a oficina de figurinos/adereços de cena) - Dialogo sobre a oficina de R.P.E. e a importância da imagem para a transmissão de informações 	18º
6º	<p>Apresentação da oficina de Interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividade: RELAÇÕES SOCIAIS 3: Exercício no caderno de bordo (texto: a) Eu b)Eu e a família c) Eu e a escola d) Eu e a sociedade e) Eu no futuro) - Desenvolvimento de um texto escrito (monólogo sobre um tema de interesse) - VOZ: Apresentação das propostas de texto aos formandos 	19º
7º	<p>Apresentação da oficina de Ritmos(R):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentação de movimentos (faciais e físicos) para apresentação de uma performance/espetáculo - Atividade de movimento: <i>A viagem imaginária</i> - Atividade: RELAÇÕES SOCIAIS 4: O movimento do ator e do objeto no espaço (Perfinst) 	20º
8º	<p>Apresentação da oficina de Meios Digitais (M.D):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualização e história da fotografia e vídeo - Atividade: RELAÇÕES SOCIAIS 5: Utilização dos objetos e desenhos utilizados, transferir para a fotografia; 	21º
9º	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação para a atividade <i>O meu velhinho vem à escola</i> - Desenvolvimento de conhecimentos sobre a Oficina de M.D. : Video e fotografia – a por em prática na 13ªatividade -Atividade de fotografia : <i>Tirar a Máscara</i> - Desenvolvimento da oficina de I. : Possibilidades de criar um monologo a partir de histórias reais 	22º

10º	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um cartaz/ flyer para o concurso (re)videoarte - Criar um documento online para partilha nas redes sociais - Atividade RELAÇÕES SOCIAIS 6: propostas para filmar individual 	23º
11º	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade RELAÇÕES SOCIAIS 7: realização do filme - Discussão sobre a atividade do dia anterior 	24º
12º	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização dos vídeos para o concurso (re)videoarte, seleção em conjunto do vencedor. - Discussão sobre o Tema do projeto a desenvolver - Dividir equipa pelas Oficinas de preferência 	25º
13º	<ul style="list-style-type: none"> - Dia do idoso na escola: atividade <i>O meu velhinho vem à escola</i> - Criação e seleção de monólogos e performances resultantes desta atividade - Apresentação do vídeo vencedor do concurso (re)videoarte - Encerramento do 1º período e 2ª fase do projeto - Apresentação dos vídeos resultado do 2ª fase do projeto - Caso seja revelado interesse poderão visualizar-se os vídeos do resultado das performances e discutir sobre o assunto em grupo; 	26º

Planificação das Atividades da 2ª fase *INICIADOS*:

<i>Batizado do RÉ</i>	
3º Sessão; 16ª semana	
Sinopse:	Esta atividade é uma adaptação de uma proposta de Augusto Boal (Jogos para atores e não-atores, 2011, p. 143) <i>O batizado do mineiro</i> . Serve para que seja realizada uma apresentação do grupo de um modo informal.
Material:	Espaço de trabalho: Sala do Projeto

Profissional responsável:	<p>Todos os profissionais deverão estar presentes e realizar a atividade com o grupo, serve também para o grupo conhecer os profissionais com os quais irá realizar o projeto.</p> <p>O técnico mediador social deverá ser o principal elemento a registrar as ocorrências.</p>
Relação com a oficina:	Esta atividade relaciona-se principalmente com a oficina de Interpretação e Ritmos, podendo ser explorada a voz do ator, o movimento do ator e a apresentação de personagens.
Modo de Aplicação:	<p>1) colocar o grupo em forma circular, de pé (os formadores incluem-se no grupo)</p> <p>2) um primeiro elemento (um formando):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar dois passos em frente, colocando-se em destaque em relação ao resto de grupo, mais próximo do centro. - Diz o seu nome (Solange) - Diz uma palavra que o descreva e que comece com a inicial do seu nome (Sorridente) - Faz um movimento que represente essa mesma palavra (levantar os braços enquanto esboça um sorriso) - Recua, voltando ao local de onde partiu <p>3) Outro elemento o deve seguir.</p>
Variante:	<p>Caso se perceba que o grupo não está a interagir; poderá utilizar-se uma garrafa no centro ou uma bola.</p> <p>A garrafa é colocada no centro do grupo e deverá ser o último elemento que se apresenta que a manipula. A garrafa aponta para a próxima pessoa que irá apresentar-se.</p> <p>A bola é lançada pela última pessoa que se apresenta para um novo elemento que assume a posição do orador.</p>
Objetivo:	Apresentação de todo o grupo de uma forma diferente.
Orçamento	Incluído no orçamento total

Observações:	Esta atividade poderá ser realizada uma segunda vez no início da 3ª fase em cada uma das oficinas, de forma a que sejam registadas as alterações relativamente à abertura e evolução do grupo.
--------------	--

<i>Relações Sociais I</i>	
4ª Sessão; 17ª Semana	
Sinopse:	Relações Sociais é a primeira atividade que apresenta também várias fases de execução. Sendo uma atividade que permite o reconhecimento de alguns dados individuais dos educandos e sobre os quais pretendemos desenvolver. Permite que os educandos conheçam as diferentes oficinas e elaborem ao mesmo tempo um trabalho individual sobre si próprio. Nesta Sessão o jovem será incentivado a responder à atividade utilizando o desenho como o meio de comunicação.
Relação com a oficina de/ profissional responsável	Relação mais próxima da oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.); Profissionais responsáveis: Técnico coordenador da oficina de R.P.E e Técnico Mediador Social. De qualquer modo, consideramos que todos os profissionais do projeto devam estar presentes, prestando apoio à oficina e estabelecendo os primeiros contactos com os jovens integrantes no projeto.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de Bordo • Folhas de rascunho • Diferentes materiais de escrita (lápis de cor; grafites; canetas de filtro; aguarelas ...)
Modo de Aplicação:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Distribuir pelos educandos os diversos materiais propostos para a elaboração da atividade (folhas/materiais de escrita); 2) Em diálogo aberto é conversado sobre o tema das relações sociais; 3) Todos os formandos devem elaborar um desenho como resposta as seguintes: <ul style="list-style-type: none"> • Eu • Eu e a família

	<ul style="list-style-type: none"> • Eu e a escola • Eu e a Sociedade • Eu no futuro
Objetivo:	Esta primeira atividade permite a confrontação dos formandos com as anteriores dimensões pessoais e as suas relações sociais.
Orçamento	Incluído no orçamento total
Observações:	<p>Os formadores devem ser responsáveis por orientar a atividade; deverão manter-se atentos à disposição dos jovens perante a atividade, incentivando-os para a execução das tarefas.</p> <p>Esta atividade será uma oportunidade para serem criadas relações entre os profissionais e os utentes, sendo a atividade elaborada</p>

<i>Relações Sociais 2</i>	
5º Sessão; 18ª Semana	
Sinopse:	<p>Relações Sociais 2 dá continuidade à primeira atividade. Sendo uma atividade que como a anterior permite o reconhecimento de alguns dados individuais dos educandos e sobre os quais pretendemos desenvolver. Permite que os educandos conheçam as diferentes oficinas e elaborem ao mesmo tempo um trabalho individual sobre si próprio. Nesta Sessão o jovem será incentivado a responder à atividade utilizando o objeto/elemento como o meio de comunicação e significado.</p>
Relação com a oficina de/ profissional responsável	<p>Relação mais próxima da oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.);</p> <p>Profissionais responsáveis: Técnico coordenador da oficina de R.P.E e Técnico Mediador Social.</p>
Material:	Mesmo que anterior;
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente será realizado uma pequena introdução à importância do objeto e a representação que o mesmo constitui numa apresentação.

	<ul style="list-style-type: none"> Será estipulado um local (previamente definido no diagnóstico) para a elaboração de recolha de objetos (escola: recreio, biblioteca, sala dos professores ... outros locais da comunidade como jardins, praia...)
Objetivo:	A importância do objeto.
Orçamento	Incluído no orçamento total do projeto
Observações:	O técnico mediador social para além do registo da atividade deverá registar os objetos recolhidos referindo ainda qual o indivíduo que o recolheu e a justificação dada pelo indivíduo quanto à sua escolha.

<i>Relações Sociais 3</i>	
6º Sessão; 19ª Semana	
Sinopse:	Continuidade da atividade relações sociais 1 e 2;
Relação com a oficina de/ profissional responsável	Relação mais próxima da oficina de Interpretação (I.); Profissionais responsáveis: Técnico coordenador da oficina de I. e Técnico Mediador Social.
Material:	Mesmo que os anteriores;
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> Recordar as atividades anteriores, fazendo a relação para esta nova atividade; A partir da observação das anteriores atividades o jovem é incitado a elaborar uma performance relativamente aos anteriores itens (Eu; Eu e a família; Eu e a escola; Eu e a Sociedade; Eu no futuro), podendo utilizar os recursos anteriormente desenvolvidos (objeto e desenho);
Objetivo:	O jovem seja capaz de se expor perante o grupo através de outro meio; Utilização de novos recursos para a sua exposição perante o outro;
Orçamento	Incluído no orçamento do projeto total
Observações:	Esta atividade poderá demorar mais tempo do que o tempo previsto, por essa razão poderá ser realizada em duas fases; Será favorecida pela

	presença de todos os formadores durante a atividade que servirão de apoio aos formandos;
--	--

<i>Relações Sociais 4</i>	
7º Sessão; 20ª Semana	
Sinopse:	Continuidade das atividades relações sociais 1,2,3.
Relação com a oficina de/ profissional responsável	Relação mais próxima da oficina de Ritmos (R.); Profissionais responsáveis: Técnico coordenador da oficina de R. e Técnico Mediador Social.
Material:	Mesmo que os anteriores;
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • A partir das atividades anteriores o jovem poderá apresentar-se segundo outro meio sem utilizar a expressão oral; • Nova experiência; • Responder a cada um dos itens (Eu; Eu e a família; Eu e a escola; Eu e a Sociedade; Eu no futuro) através da expressão corporal. Devem (re)utilizar as técnicas das oficinas anteriores, (dar exemplo PERFINST: KARNART)
Objetivo:	Utilização de outro meio de apresentação; Assimilação de todas as oficinas para apresentação de uma proposta.
Orçamento	Incluído no orçamento do projeto total
Observações:	Será favorecida pela presença de todos os formadores durante a atividade que servirão de apoio aos formandos;

A viagem Imaginária na escola	
Sinopse:	Esta atividade é uma adaptação de uma proposta de Augusto Boal (Jogos para atores e não-atores, 2011, p. 157) <i>A viagem imaginária</i> .
Material:	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de Bordo

	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita • Espaço: Sala do projeto • Materiais livres disponíveis : mochilas; cadeiras; jarro; caixotes do lixo
Modo de Aplicação:	<ol style="list-style-type: none"> 1) É definido um espaço na sala para a elaboração desta atividade. Nesse espaço o grupo distribui alguns elementos disponíveis (cadeiras/mesas...) de modo aleatório. 2) O jogo inicia com uma dupla (O companheiro e o cego) 3) O cego é vendado e deve ser conduzido pelo companheiro através da série de obstáculos. O companheiro é responsável por evitar que o cego caia, ou choque contra os objetos, mas não pode afastar os objetos! 4) Nesta atividade é proibido falar e apenas o companheiro poderá tocar no cego para o orientá-lo pelo espaço, todos os outros deverão evitar o toque. Apenas poderão comunicar por mímica. 5) Após 3 minutos do início do exercício, o formador está encarregado de colocar os outros formandos no espaço. Deverá seleccionar um a um, revelando a função ao formando individualmente. Seguem-se algumas opções: <ul style="list-style-type: none"> • Professor1: tenta organizar a sala e depois os alunos • Aluno1: Bom aluno, senta-se nas cadeiras, procura o professor e tenta segui-lo • Aluno 2: Rebelde, corre e desarruma a sala, senta-se nas mesas • Funcionária 1: Tenta ajudar o professor a arrumar a sala. • Diretor: Observa a situação, tenta manter a ordem, tira notas • Familiar 1: Familiar curioso, quer saber tudo o que se passa, segue os professores e tenta arrumar a sala • Familiar 2: familiar que reclama, quer obrigar o filho a seguir o professor, quer falar com o professor • Grupo de alunos 1: tentam jogar um jogo • Grupo de alunos 2: tentam estudar uma matéria

	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de alunos 3: tentam apresentar um trabalho • Aluno 3: Novo aluno, tenta integrar-se • Professor 2: quer ajudar na arrumação da sala, procura o diretor • Auxiliar da educação: procura arrumar a sala e manter a ordem entre os alunos <p>Sendo que nenhum dos elementos sabe a função do outro e estão proibidos de falar, terão de, através de mímica, tentar encontrar um equilíbrio. Após todos estarem no espaço, o formador escolherá, consoante a ação do grupo, a fase de “congelamento”. O formador sinaliza “GELO” e todos os formandos deverão registar no seu caderno de bordo o que sentem sobre a atividade, que função cumprem no espaço e quais as dificuldades sentidas.</p> <p>O formador define quando termina a atividade e, após a organização do grupo, todos deverão individualmente apresentar uma reflexão sobre a mesma.</p> <p>Deverá ser discutido em grupo os seguintes temas : Comunicação; Organização; trabalho em equipa; hierarquização.</p>
Variante:	<p>Variantes: se houver a possibilidade de haver roupas (figurinos) no espaço, uma segunda fase de congelamento, poderá propor-se aos jovens que vistam um figurino para mais facilmente serem identificados.</p> <p>Poderão utilizar-se várias fases de congelamento e em todas elas os jovens deverão registar observações no caderno de bordo.</p>
Objetivo:	<p>O objetivo da atividade é que o grupo seja capaz de tornar o espaço escolar de harmonia.</p> <p>Objetivo gerais:</p>

	<p>- A inibição da linguagem é uma dificuldade para que seja possível uma organização no espaço; daí a importância de uma comunicação clara sobre os objetivos e uma organização do espaço de trabalho.</p> <p>- Não reconhecer a função do outro, impossibilita reagir perante as expectativas do indivíduo; a comunicação e apresentação da função de cada um, assim como o respeito perante o outro é importante para a organização de qualquer grupo.</p> <p>- A organização de um espaço de trabalho onde se irá trabalhar em grupo, depende de um acordo entre todos.</p> <p>Objetivo final: Elaboração de uma lista de normas e regras a cumprir para o bom funcionamento do projeto.</p> <p>Após esta experiência, os jovens deverão reconhecer a importância da comunicação entre todos para a elaboração de qualquer trabalho em equipa, assim como a importância da existência do reconhecimento das funções de cada um para que seja um trabalho organizado e claro para todos os intervenientes.</p> <p>No caderno de bordo, cada educando deve registar normas que serão estabelecidas com o grupo para o bom funcionamento do projeto.</p>
Orçamento	Incluído no orçamento total do projeto
Observações:	Deverá ser registado pelo técnico mediador social todas as observações da atividade;

<i>Relações Sociais 5</i>	
8º Sessão; 21º Semana	
Sinopse:	Continuidade das atividades relações sociais 1,2,3 4.

Relação com a oficina de/ profissional responsável	Relação mais próxima da oficina de Meios Digitais (M.D.); Profissionais responsáveis: Técnico coordenador da oficina de M.D. e Técnico Mediador Social.
Material:	Computadores, máquina fotográfica; máquina de filmar; Material de escrita; mesmo que os anteriores
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • Cada formando deve analisar as suas propostas anteriores, e optar por 2 ou 3, passado a seleção do método de fotografia para a apresentar; • Experimentação e alteração das propostas; • Existe a possibilidade de as interligar
Objetivo:	Aprendizagem de um novo método de apresentação sobre a utilização de novos recursos (vídeo/ fotografia)
Orçamento	Incluído no orçamento do projeto total
Observações:	A atividade é melhorada pela presença de todos os formadores;

<i>Tirar a máscara</i>	
9ºSessão; 22ªSemana	
Sinopse:	Esta atividade é baseada numa atividade proposta por Paulo Trindade Ferreira (Visualizar a vida - 2 : animação de grupos escolares e extra-escolares pela imagem, 1977, p. 45).
Relação com a oficina de/ profissional responsável	<p>Esta atividade vai de encontro com as oficinas de Meios Digitais, e Realização Plástica do Espetáculo.</p> <p>Deverão estar presentes todos os formadores, sendo responsáveis por esta atividade os coordenadores das oficinas de R.P.E. e M.D.</p>
Material:	<p>- Espaço: Sala do Projeto</p> <p>-Várias fotografias em formato papel e digital (as mesmas em ambos os formatos;</p> <p>- Caderno de Bordo</p> <p>-Material de escrita</p>

Modo de Aplicação:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Distribuem-se sobre o espaço (mesa/chão) várias fotografias convidando-se todos os participantes a observá-las 2) Todas as fotografias estão numeradas 3) Cada participante deve no seu Caderno de Bordo escolher uma fotografia para as seguintes questões: <ol style="list-style-type: none"> a) Que fotografia escolheria para me apresentar ao grupo b) Que fotografia escolheria para expressar o que sinto pelas pessoas aqui presentes c) Os jovens deverão no caderno diário escrever o número da fotografia e justificar a sua razão (pela cor/pela imagem ...) 4) De seguida o monitor falará de todas as fotografias expostas e permitirá aos jovens participar nesse diálogo influenciando-os a exporem a sua opinião
Variante:	Os formadores no momento de seleção das fotografias e imagens para esta atividade, poderão recolher imagens de acordo com os temas relações sociais, indo de encontro com a elaboração das anteriores atividades e pela verificação das reais necessidades dos utilizadores do projeto.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Através da imagem os jovens são influenciados a partilhar a sua opinião • Objetivo para a concretização do projeto: Os jovens deverão compreender que existem diferentes visões sobre a mesma imagem daí que a escolha da fotografia deverá ser sempre pensada de acordo com o objetivo pretendido.
Orçamento	Incluído no orçamento total
Observações:	A atividade é melhorada pela presença de todos os formadores;

Relações Sociais 6

10º Sessão; 23º Semana	
Sinopse:	Continuidade das atividades relações sociais 1,2,3,4, 5.
Relação com a oficina de/ profissional responsável	Relação mais próxima da oficina de Meios Digitais (M.D.); Profissionais responsáveis: Técnico coordenador da oficina de M.D. e Técnico Mediador Social.
Material:	Mesma que as anteriores;
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> Nesta oficina os educandos irão selecionar e criar de acordo com a anterior atividade (relações sociais 5) fotografias e imagens que respondam as questões (eu, eu família, eu e a sociedade, eu no futuro) Poderão recolher no espaço escolar, outros objetos etc.. que permitam mais corretamente responder à atividade consoante as suas considerações; Poderá envolver grupos, por pedidos de fotografar o autor em alguma posição específica;
Objetivo:	
Orçamento	Incluído no orçamento do projeto total
Observações:	A atividade é melhorada pela presença de todos os formadores;

<i>Relações Sociais 7</i>	
11º Sessão; 24º Semana	
Sinopse:	Continuidade das atividades relações sociais 1,2,3,4,5,6.
Relação com a oficina de/ profissional responsável	Relação mais próxima da oficina de Meios Digitais (M.D.); Profissionais responsáveis: Técnico coordenador da oficina de M.D. e Técnico Mediador Social.
Material:	Mesmo que <i>relações sociais 6</i> ;
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> Com apoio do formador deve passar a apresentação e justificação da sua proposta:

Objetivo:	Permite aos educandos o desenvolvimento de competências de síntese, e escolha. Selecionando e justificando as suas opções.
Orçamento	Incluído no orçamento do projeto total
Observações:	A atividade é melhorada pela presença de todos os formadores;

<i>O meu Duplo V vem à escola</i>	
13ª Sessão; 26ª Semana	
Sinopse:	<p>O jovem terá de convidar uma pessoa idosa que conhece, poderá ser o avô ou a avó, um vizinho ou um conhecido.</p> <p>O objetivo é que essa pessoa venha à escola no dia programado para contar um pouco da sua experiência e fazer uma atividade com os jovens.</p> <p>Caso o número de idosos convidados seja reduzido, poderá ser criada uma parceria com um lar de idosos da zona local de modo a que a atividade seja realizada.</p> <p>A atividade deverá ser fotografada durante o seu processo e filmada durante a apresentação final por um formador.</p>
Relação com a oficina de/ profissional responsável	<p>Todos os formadores deverão estar presentes para a concretização e implementação da atividade.</p> <p>Todos serão responsáveis pelo seu grupo.</p> <p>O técnico mediador social deverá fazer anotações e registos breves sobre ao decorrer da atividade.</p>
Material:	Espaço de trabalho (sala) ; Material de escrita ; Máquina fotográfica (se possível uma por equipa); Caderno de Bordo;
Modo de Aplicação:	<p>a. Dispor do grupo dividido por equipas. O ideal será um idoso por cada 3 jovens. E se possível, um formador por cada equipa (no máximo 1 formador por 3 equipas).</p> <p>b. Em equipa o idoso e os jovens terão de reproduzir uma passagem da vida do idoso; neste primeiro momento</p>

	<p>espera-se que os jovens absorvam o máximo de referências dessa história e a anotem.</p> <p>c. Em cerca de 5 minutos os jovens e o idoso convidado terão de realizar uma mini-performance a apresentar aos colegas.</p>
Variante:	<p>- Caso exista algum lar de idosos, ou universidade sénior no município, que tenha aceite cooperar com o projeto, consideramos que devam ser convidados a participar nesta atividade. Dessa forma para a organização do mesmo deverá estar presente a diretora técnica dessa organização</p> <p>- Poderá ainda atividade ser elaborada no lar de idosos, ou outro espaço do município; proporcionando desse modo o reconhecimento de outro local aos nossos jovens, daremos por essa razão, caso se verifique esta atuação, preferência à sua concretização no lar/residência de idosos. Desse modo os nossos jovens, poderão conhecer um novo local, possível local de trabalho.</p> <p>- Deverá ainda ter-se especial atenção ao cumprimento de horários estabelecidos pelos horários letivos da instituição de ensino.</p>
Objetivo:	<p>- Estabelecimento de novas relações;</p> <p>- Contacto com um projeto intergeracional;</p> <p>- Contacto E observação da importância das histórias de vida;</p> <p>- Reflexão sobre as múltiplas possibilidades de ação a partir de uma história de vida;</p> <p>- Observação de um grupo e das suas histórias como de Atores Sociais de importância para o mundo.</p> <p>- Múltipla possibilidade de refletir sobre o idoso na sociedade (condições de vida; situações atuais; história do passado; reflexão de factos passados com os atuais)</p>
Orçamento	<p>Deverá ser revisto de acordo com a atividade e a proposta. Caso sejam realizados transportes de alunos/idosos; assim como na possibilidade de ser organizado um lanche com todo o grupo desta atividade.</p>

Observações:	Esta atividade terá a possibilidade de ser apresentada em registo de vídeo ou performance, poderá ainda ser incluída no projeto/apresentação final; O decorrer da atividade é que possibilitará a criação de um processo e poderá constituir uma fase crucial para a elaboração final; Esta atividade não deverá ser esquecida e os idosos participantes deverão constar não só nos agradecimentos mas também deverá ser possibilitada a sua participação no espetáculo enquanto público.
--------------	---

Anexo nº31: Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E), 3ºfase: INICIADOS

Oficina de Realização Plástica do Espetáculo (R.P.E.)

2º Período INICIADOS (re)educAR-TE(me): (15 semanas)		
Nº da Sessão	Planeamento geral	Nº da semana
14º	- Apresentação da oficina aos formandos (Utilização da atividade da 1ª sessão da 2ª fase: <i>Batizado do Ré</i>)	27º
15º	Início da Atividade: <i>Espaço do viajante</i>	28º
16º	Continuação da atividade: <i>Espaço do viajante</i>	29º
17º	Continuação da atividade: <i>Espaço do viajante</i> <i>Atividade: Trabalhos em Barro</i>	30º
18º	Continuação da atividade: <i>Espaço do viajante</i> <i>Atividade: Máscara de Gesso</i>	31º
19º	Continuação da atividade: <i>Espaço do viajante</i> <i>Atividade: Sombras de madeira</i> <i>Finalização da Atividade Espaço do Viajante</i>	32º
20º	Discussão sobre o tema e apresentação de propostas pelo grupo	33º
21º	Elaboração da proposta de acordo com o tema(Cenografia)	34º
22º	Elaboração da proposta de acordo com o tema(Cenografia)	35º
23º	Elaboração da proposta de acordo com o tema(Figurinos/Adereços de cena)	36º
24º	Elaboração da proposta de acordo com o tema(Figurinos/Adereços de Cena)	37º
25º	Elaboração da proposta de acordo com o tema (Figurinos/Adereços de Cena)	38º
26º	-Apresentação da sua proposta ao resto da equipa	39º
27º	- Conversação sobre as apresentações e discussão realizada na semana anterior;	40º

	- Conceção das alterações necessárias e acordadas com o grupo	
28º	- Avaliação - Elaboração de um plano de trabalho para a próxima fase	41º

Planificação Das Atividades

<i>Espaço do Viajante / Espaços que contam histórias</i>	
14º, 15º, 16º, 17º, 18º, 19º, 20º Sessão/ 27º, 28º, 29º, 30º, 31º, 32º, 33º Semana	
Sinopse:	<p>Selecionar um espaço da escola que os jovens pretendem “recriar” de acordo com a sua perspetiva; imaginemos que uma das problemáticas identificadas pelos jovens seja o racismo.</p> <p>Os jovens deverão apresentar propostas de espaços onde seja justificável a alteração do espaço. A seleção do espaço dependerá da justificação argumentada dos educandos, que poderá passar por: espaço onde se verifica a ocorrência de racismo (ex.:casa de banho), ou por um espaço que sintam que favoreça o minimizar da problemática (ex.: biblioteca).</p>
Material:	Vários materiais; Todas as oficinas
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • O educando inicialmente irá idealizar, sobre o modo de desenho, um espaço que pretende ver alterado na escola; • Será em grupo observadas as várias propostas e selecionada uma; A proposta selecionada terá de ser equacionável e todo os elementos do grupo terão de se mostrar interessados na sua concretização.
Nota:	Pode ser recolhido material como livros, fotografias, cartazes etc etc(...) para acrescentar ao espaço; mas o objetivo é que sejam utilizados os materiais desenvolvidos nas atividades do projeto.
Objetivo:	(Re)criação de um espaço de lazer de acordo com as perspetivas dos formandos relativamente a um tema.

Orçamento	Está previsto que o material de trabalho a ser utilizado esteja disponibilizado e orçamentado do projeto; podendo ser utilizados outros materiais disponíveis no espaço escolar (lixos/ livros/ folhas...)
-----------	---

<i>Máscara de Gesso</i>	
18º Sessão; 31ª Semana	
Sinopse:	<p>Atividade caracterizada pela criação de uma máscara de gesso, tendo como modelo os próprios participantes e a sua visão sobre o tema escolhido. (exploração de diferentes expressões para representar o sentimento)</p> <p>Caso não seja possível realizar em gesso, será elaborado a partir de moldes comprados (plástico) ou elaborada a partir de moldes de papel.</p>
Material:	<ul style="list-style-type: none"> • Gaze Gessada • Vaselina esterilizada • Tesouras (pontas redondas) • X-atos • Tinta acrílica ou plástica de diversas cores • Cola de madeira • Pinceis • Papel toalha • Fita-cola • Papel de jornal e revistas • Balões de ar • Bata para todos os alunos (saco de batatas pode ser um substituto) • Espaço: sala do projeto (revestir as mesas com folhas de jornal e fita cola)
NOTA:	Na impossibilidade de realizar esta atividade por falta de recursos e materiais, poderá organizar-se a mesma atividade num espaço do município com as condições necessárias; No caso da AMP, poder-se-á realizar na escola Artística Soares dos Reis ou na faculdade de Belas Artes que contêm oficinas próprias para a elaboração destas tarefas;

	Em Lisboa: Escola Artística António Arroio; Faculdade Belas Artes Em leiria: Escola Superior de Artes e Design
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva lúdica • Criação de máscaras com diferentes expressões que represente as diferentes perspetivas sobre o mesmo tema • Prática da autoexpressão e vivência artística
Orçamento:	Média de 250euros (para material adquirido na totalidade num supermercado comum) ; Objetivo é que estas matérias possam ser fornecidos por entidades do município mantendo dessa forma o inicial orçamento previsto

<i>Sombras de Madeira</i>	
Sessão; Semana	
Sinopse:	A observação de um espaço para consecutiva apresentação de proposta, requer a realização de uma maquete. Esta oficina pretende, que cada formando realize uma maquete com a sua proposta, caso tenha sido definido até esta sessão uma proposta que se enquadre no grupo, poderá ser realizada uma maquete de grupo.
Material:	<ul style="list-style-type: none"> • Placa de MDF (espessura média) • Serra de recorte • Lixa de madeira • Pincéis • Tinta acrílica ou plástica de diversas cores • Verniz • Tesouras • X-atos • Luvas de proteção • Ripas de madeira (para criação de apoios) • Camarões e borboletas • Óculos e mascaras de proteção • Pia com água corrente

	<ul style="list-style-type: none"> • Manga plástica para proteção • Fita cola
Nota:	<p>Na impossibilidade de realizar esta atividade por falta de recursos e materiais, poderá organizar-se a mesma atividade num espaço do município com as condições necessárias; No caso da AMP, poder-se-á realizar na escola Artística Soares dos Reis ou na faculdade de Belas Artes que contêm oficinas próprias para a elaboração destas tarefas;</p> <p>Em Lisboa: Escola Artística António Arroio; Faculdade Belas Artes</p> <p>Em leiria: Escola Superior de Artes e Design</p>
Objetivo:	<p>Criação de uma cenografia em proporções menores (1:250)</p> <p>Importância entre escalas e proporções / relação com a disciplina de matemática e desenho;</p>
Orçamento:	<p>800€ em material para 15 pessoas; Média de 250€ (para material adquirido na totalidade num supermercado comum); Objetivo é que estas matérias possam ser fornecidas por entidades do município mantendo dessa forma o inicial orçamento previsto</p>

<i>Trabalhos em barro</i>	
Sessão; Semana	
Sinopse:	<p>A modelagem do barro permite ao educando a experimentação de um material. Esta oficina irá propor ao educando a criação de um elemento a integrar na apresentação final.</p> <p>É desenvolvida a capacidade criativa com função utilitária, poderá provir de uma base de trabalho estabelecida anteriormente, partido da representação de uma emoção ou ilustração de um dos resultados das <i>relações sociais</i> (Atividade desenvolvida na 2ª fase , 1º período).</p>
Material:	<ul style="list-style-type: none"> • Argila • Espátulas • Pincéis

	<ul style="list-style-type: none"> • Tinta acrílica ou plástica de diversas cores • Tesouras • X-atos • Luvas de proteção • Gesso • Sala com bancada ou mesas e cadeiras • Pia com água corrente • Manta plástica de proteção • Fita cola
NOTA:	<p>Na impossibilidade de realizar esta atividade por falta de recursos e materiais, poderá organizar-se a mesma atividade num espaço do município com as condições necessárias; No caso da AMP, poder-se-á realizar na escola Artística Soares dos Reis ou na faculdade de Belas Artes que contêm oficinas próprias para a elaboração destas tarefas;</p> <p>Em Lisboa: Escola Artística António Arroio; Faculdade Belas Artes</p> <p>Em leiria: Escola Superior de Artes e Design</p>
Objetivo:	<p>Criação de um objeto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da capacidade criativa de acordo com o material base de trabalho - Atividade lúdica de exploração de um novo material
Orçamento	200euros (15pessoas)

Anexo nº32: Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Interpretação (I), 3ªfase: INICIADOS

Calendarização e Planificação da oficina de Interpretação (I.)

2º Período INICIADOS (re)educAR-TE(me): (15 semanas)		
Nº da Sessão	Planeamento geral	Nº da semana
14º	Apresentação da oficina aos formandos (Utilização da atividade da 1ª sessão da 2ª Fase: <i>Batizado do Ré</i>) Apresentação do plano de trabalho para o desenvolvimento da oficina;	27º
15º	Squiggle Seleção do tema/Revisão de Livros	28º
16º	Pesquisa de livros e material para trabalhar;	29º
17º	Início do desenvolvimento das propostas; Atividade <i>Fila de Cegos</i> ;	30º
18º	Dramaturgia/ Escrita Criativa; Início da interpretação	31º
19º	Dramaturgia/ Escrita Criativa; Início da interpretação	32º
20º	Dramaturgia/ Escrita Criativa; Início da interpretação	33º
21º	Dramaturgia/ Escrita Criativa; Início da interpretação	34º
22º	Dramaturgia/ Escrita Criativa; Início da interpretação	35º
23º	Dramaturgia/ Escrita Criativa; Início da interpretação	36º
24º	Dramaturgia/ Escrita Criativa; Início da interpretação	37º
25º	- Revisão da proposta a apresentar ao resto o grupo	38º
26º	-Apresentação da sua proposta ao resto da equipa	39º
27º	- Conversação sobre as apresentações e discussão realizada na semana anterior; - Conceção das alterações necessárias e acordadas com o grupo	40º

28°	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação - Elaboração de um plano de trabalho para a próxima fase 	41°
-----	---	-----

Planificação Das Atividades

<i>Squiggle</i>	
15° Sessão; 28°Semana	
Sinopse:	<p>Eduardo Sá no seu livro <i>Adolescentes somos nós</i> (Sá, 2002 Setembro), apresenta um jogo criado e aplicado por si, que por sua vez foi inspirado a partir do jogo <i>Squiggle Game</i>²³⁶, a que dá o nome de <i>Squiggle Game Verbal</i> e considera uma técnica de mediação entre o terapeuta e o adolescente.</p> <p>Eduardo Sá, relativamente ao trabalho com adolescentes, sente que o uso de desenhos como no <i>Squiggle game</i> parecia “...desqualificá-los e nos afastava...” (Sá, 2002, p. 94), mas o uso da palavra era mais frágil e sentida de um modo mais doloroso, por essa razão, o autor, depois de várias experiências, apresenta o <i>Squiggle game verbal</i> como uma atividade que propõe um novo modo de interação entre o terapeuta e o adolescente. A utilização deste método permite que, ao sentir algum impasse por parte do utente, seja utilizada outra via para identificar possíveis carências, medos, fragilidades.</p> <p>Um exemplo apresentado por Eduardo é, a partir da proposta da palavra “Feliz” o jovem respondeu “Estar feliz era uma alegria” (Sá, 2002, p. 98).</p> <p>Sendo a nossa proposta <i>Squiggle</i> uma adaptação da anterior.</p>

²³⁶ Este jogo é aplicado pelo psicanalista Donald Winnicott em 1964 e 1968/ Também pode ser chamado de jogo do rabisco

	A atividade pode ser aplicada em situações individuais, quando o jovem se apresenta sozinho durante o horário livre de atendimento. Sendo neste momento programada para aplicar em grupo.
Material:	Espaço (sala)
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor os jovens em formato circular, de costas voltadas uns para os outros. • A primeira ronda é definida pelo tutor que lança uma palavra como proposta de início. Imaginemos <i>Projeto</i> • Apenas uma pessoa do grupo poderá dar a resposta e, no caso de haver várias em simultâneo (mais do que uma), o jogo será iniciado de novo, até o grupo ser capaz de se ouvir, sem utilizar sinais, nem expressões. • Após ser permitido iniciar o jogo, o utilizador deverá ser capaz de desenvolver uma frase onde seja incluída a palavra lançada. • Continuando o exemplo inicial, <i>O projeto é algo que nos permite experimentar algo novo.</i>
Variantes:	<p>Variante nº1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispor os jovens em formato circular, de costas voltadas uns para os outros. • A primeira ronda é definida pelo tutor que lança uma palavra como proposta de início. Imaginemos agora <i>amigos</i>. • Apenas uma pessoa do grupo poderá dar a resposta, e no caso de haver várias em simultâneo (mais do que uma), o jogo será iniciado de novo, até o grupo ser capaz de se ouvir, sem utilizar sinais, nem expressões. • Após ser permitido iniciar o jogo, o utilizador deverá ser capaz de desenvolver uma frase onde seja incluída a palavra lançada. Continuando o exemplo inicial, <i>Os amigos são como as flores, devem ser bem tratados desde o início.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Dessa forma, o resto do grupo, poderá utilizar qualquer palavra dessa mesma frase para criar uma nova. <i>As flores são regadas com água para que possam crescer bem e saudáveis.</i>
	Variante nº2
	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor os jovens em formato circular, desta vez voltados para a frente. • O tutor é incluído no mesmo grupo. • É lançado por qualquer elemento do grupo uma palavra à qual se associa um movimento. Imaginemos <i>Álcool</i>, o adolescente associa um movimento de um indivíduo a titubear. • Apenas uma pessoa do grupo poderá dar a resposta e no caso de haver várias em simultâneo (mais do que uma) far-se-á uma pausa no jogo até ser respeitado a <i>regra</i> de apenas uma resposta por parte de um elemento. <p>Após ser permitido iniciar o jogo, o utilizador deverá ser capaz de desenvolver uma frase onde seja incluída a palavra lançada e um movimento reflexivo. Continuado o exemplo inicial: <i>Eu disse para ele parar de beber álcool, mas ele enfim, bebia bebia como uma pipaaaaa</i> (Utilizando um alongamento sonoro na palavra final, exibindo o tamanho da mesma).</p>
	<p>Algumas possibilidades de temas interessantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amigos • Projeto • Arte • Intervenção social • Teatro • R.P.E. • Motivação • Profissional • Tutoria • Confiança • Musica • História • Intergeracional • Outro

Objetivo:	<p>Evidentemente que o jogo terá de apresentar algum sentido para o desenvolvimento do projeto. A utilização deste método será extremamente útil para desenvolvimento de algumas questões que surjam durante a elaboração do diagnóstico, comporta um exercício de domínio da linguagem e da comunicação, assim como da criatividade e expressão dramática, pelos múltiplos vertentes que deste jogo surja.</p> <p>Para além da liberdade de expressão, esta atividade permite que os jovens possam sugerir novos exercícios partidos do <i>Squiggle Game Verbal</i>, assim como possa ser lançada a proposta de realização num contexto fora da sala de aula, num intervalo disponibilizando o exercício ao resto da comunidade escolar.</p>
Orçamento	Dentro do orçamento estabelecido inicialmente
Observações:	Avaliamos, devido à sua importância, que deverá ser registado por um observador/formador (em papel) ou pela utilização de um gravador; este registo é partilhado e aceite pelos alunos.

<i>Fila de Cegos</i>	
Sessão	
Sinopse:	Este exercício é desenvolvido por equipas, sendo apresentadas propostas para posturas que representem o tema definido. Permite a discussão sobre o tema assumindo diferentes perspetivas que o caracterizam. Envolve essencialmente movimento, perspetivas, imagem e discussão.
Material:	Espaço: Sala do projeto / Ginásio da escola/ Espaço no recreio
Modo de Aplicação:	<p>9) O grupo é dividido em equipas de 3 elementos.</p> <p>10) Cada equipa define quem será o cego; o ajudante; estátua</p> <p>11) O cego será vendado ou colocado de costas para a estátua. No centro encontrar-se-á o ajudante.</p> <p>12) É lançado o tema que haverá sido definido e selecionado na 2ª fase; Optamos neste momento pela utilização do exemplo “Violência na escola”</p> <p>13) Em primeiro lugar colocar-se-á a estátua, com auxílio do ajudante, numa posição fixa. O ajudante deverá fixar a estátua numa posição onde se identifique a temática selecionada. Por exemplo: um jovem sentado com os braços sobre a cabeça.</p> <p>14) O ajudante terá que transmitir verbalmente, ao cego a posição da estátua. O cego, por sua vez, posicionar-se-á com as indicações recebidas sem ver a estátua.</p> <p>15) Segundo as regras do jogo, o ajudante apenas poderá transmitir informações ao cego, relativamente à sensação, sentimento, nunca utilizando expressões como</p>

	<p>“braço esquerdo mais para a direita”, deverá substituir por “A estátua está numa posição submissa, não consegue ver quem agride”.</p> <p>16) No fim será tirada uma fotografia à estatua e ao cego para mais tarde serem comparadas as diferenças.</p>
Variante:	<p>3) poderá definir-se entre todo o grupo, apenas uma estátua e um ajudante, todo o resto do grupo será o cego que, de costas para a estátua, tentará seguir a coordenação do ajudante. Do mesmo modo, é tirada uma fotografia ao grupo no final e serão discutidas as diferenças entre os resultados (cegos) a linguagem (ajudante) e a dificuldade de copiar uma imagem (estátua).</p> <p>4) Poderá substituir-se a estátua por uma imagem que o formador mostra apenas ao ajudante. O ajudante terá de passar a informação apenas verbalmente ao resto do grupo que tentará desenhar a imagem. Desta variante, poderemos usar também grupos de dois, em que um é o ajudante e o outro o desenhador.</p>
Objetivo:	Com esta atividade os jovens deverão compreender a importância de uma boa comunicação para interpretação tal como a importância da atenção. Será ainda compreendido que existem diversas perspetivas e posições assumidas para representam tipo de sentimento.
Orçamento	Incluído no orçamento total do projeto
Observações:	<p>Esta atividade deverá ser repetida pelo mesmo grupo 3 vezes, para que todos passem pela experiência de cego, ajudante e estátua.</p> <p>No fim da experiência deve ser criada uma discussão em grupo e os formandos devem registar no diário de bordo quais as conclusões a que chegaram. Deve ser proposto pelo formador o desenvolvimento de questões como: a importância de uma exposição clara para que a interpretação seja a mais correta e próxima da realidade;</p>

- **Proposta de Histórias a partilhar:**

- 1) A menina do vestido azul (conto incluído seguidamente)
- 2) Hanzel and Gretel / João e Maria
- 3) O Fantasma Pluft
- 4) Contos tradicionais Portugueses (A história da princesa de Évora)
- 5) Lua de Joana/ Não dances com a Morte/ Christiane F (se o tema for Drogas e comportamentos aditivos)
- 6) Uma questão de cor (Racismo)
- 7) ...

A menina do vestido azul²³⁷

²³⁷ Retirado da net: <http://www.plataformafamilia.pt/a-menina-do-vestido-azul/>

Num bairro pobre de uma vila, morava uma menina muito bonita que andava na escola ali perto. A sua mãe não tinha muito cuidado e a menina andava quase sempre suja. As suas roupas eram muito velhas e maltratadas.

O professor ficou sensibilizado com a situação: *“Como é que uma menina tão bonita pode vir para a escola tão mal arranjada?”* Separou algum dinheiro do seu salário e, apesar de alguma dificuldade, resolveu comprar-lhe um vestido novo. Ela ficou linda naquele vestido azul.

Quando a mãe viu a filha naquele lindo vestido azul, sentiu que era lamentável que a sua filha, assim vestida, fosse tão suja para a escola. Por isso, passou a dar-lhe banho todos os dias, a pentear os seus cabelos e a cortar as suas unhas.

Quando acabou a semana, o pai disse: *“Mulher, não achas uma vergonha que a nossa filha, sendo tão bonita e bem arranjada, more num lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal arranjares melhor a casa? Nas horas vagas, eu vou pintar as paredes, arranjar a cerca e plantar um jardim.”*

Em pouco tempo, a casa já se destacava pela beleza das flores que enchiam o jardim e o cuidado em todos os detalhes.

Os vizinhos ficaram envergonhados por morar em barracos feios e resolveram também arranjar as suas casas, plantar flores, usar a pintura e criatividade.

Em pouco tempo, o bairro todo estava transformado. Um religioso, que acompanhava os esforços e as lutas daquela gente, pensou que eles bem mereciam um auxílio das autoridades. Foi ao presidente expor suas ideias e saiu de lá com autorização para formar uma comissão para estudar as melhorias que seriam necessárias ao bairro. A rua de barro e lama foi substituída por asfalto e calçadas de pedra. Os esgotos a céu aberto foram canalizados e o bairro ficou mais harmonioso.

E tudo começou com um vestido azul. Não era intenção daquele professor reparar a rua toda, nem criar um organismo que socorresse o bairro.

Ele fez o que podia, apenas a parte que lhe cabia. Qual será a parte de cada um de nós?

É difícil reconstruir um bairro, mas é possível dar um vestido azul.

Texto adaptado por **Sílvia Cerqueira**.

Anexo nº33: Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Ritmos (R.), 3ª fase: INICIADOS

Oficina de RITMOS (R.)

2º Período INICIADOS (re)educAR-TE(me): (14 semanas)		
Nº da Sessão	Planeamento geral	Nº da semana
1º	Apresentação da oficina aos formandos (Utilização da atividade da 1ª sessão da 2ª Fase: <i>Batizado do Ré</i>) - Apresentação da Oficina: demonstração de algumas performances e propostas realizadas	27º
2º	Atividade: <i>Squiggle Movimento</i>	28º
3º	Desenvolvimento e reconhecimento de instrumentos, sons e música	29º
4º	Início da construção de melodia e fisicalidade para a apresentação final Atividade: <i>A viagem Imaginária</i>	30º
5º	Continuação da construção de melodia e fisicalidade para a apresentação final.	31º
6º	Continuação da construção de melodia e fisicalidade para a apresentação final.	32º
7º	Continuação da construção de melodia e fisicalidade para a apresentação final.	33º
8º	Continuação da construção de melodia e fisicalidade para a apresentação final.	34º
9º	Continuação da construção de melodia e fisicalidade para a apresentação final.	35º
10º	Continuação da construção de melodia e fisicalidade para a apresentação final.	36º
11º	Continuação da construção de melodia e fisicalidade para a apresentação final.	37º
12º	- Revisão; Preparação do método de apresentação da proposta à equipa	38º
13º	-Apresentação da sua proposta ao resto da equipa	39º

14º	<ul style="list-style-type: none"> - Conversação sobre as apresentações e discussão realizada na semana anterior; - Conceção das alterações necessárias e acordadas com o grupo - Avaliação - Elaboração de um plano de trabalho para a próxima fase 	40º
-----	--	-----

Planificação Das Atividades

<i>Squiggle Movimento</i>	
4º Sessão; 30ª Semana	
Sinopse:	A partir da versão Squiggle utilizada na oficina de Interpretação, concretizamos esta para a oficina de Ritmos ²³⁸ .
Material:	Espaço: Sala do Projeto
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor os jovens em formato “0”; • A primeira ronda deve ser iniciada pelo formador que lança uma palavra de acordo com o tema estabelecido na 2ª fase. Imaginemos neste momento, a utilização da palavra “Agressão”; • Deverá após lançar a palavra, realizar um movimento que a simbolize. Continuando o mesmo exemplo, movimentar os braços como se estivesse a dar murros; • Todo o grupo deve imitar o movimento à contagem de 3 tempos após o término do movimento do formador. • Após a repetição por parte de todos, inicia-se a atividade por parte dos formandos que devem um a um, desenvolver o tema. Continuando o exemplo, um formando pode dizer “chorar” e movimenta-se colocando as mãos sobre o rosto e movimentando os braços a acompanhar uma respiração afegane. • Novamente são esperados 3 tempos após o término, e todo o grupo deve repetir o movimento. • Continua a atividade até todos os formandos terem realizado um movimento.
Variante:	O formador poderá adequar esta atividade de acordo com as necessidades dos utilizadores no momento; imaginemos que na fase da

²³⁸ Consideramos importante rever a atividade Squiggle, parte integrante do no anexo nº32.

	<p>atividade terá ocorrido uma situação no seio escolar, como a morte de uma aluna por razões de saúde (cancro; drogas; anorexia).</p> <p>O formador poderá ainda dar continuidade á atividade aumentando o tempo do movimento e acrescentando história e som: Por exemplo, e seguindo o anterior tema “Agressão”, o ator no momento poderá através da voz simular uma situação de agressão utilizando movimentos representativos como muros, pontapés, cabeçadas etc...</p> <p>Poderá ainda no fim ser selecionada uma musica, ou melodia que se encontre de acordo com o tema e o desenvolvimento tido nesta atividade, para incluir na apresentação final.</p>
Objetivo:	Para além de ser uma atividade que promove a criatividade, desenvolve competências físicas, críticas e de observação nos jovens. O objetivo é que sejam encontrados movimentos, expressões que ilustrem o tema a desenvolver. Constitui uma das primeiras fases para desenvolver movimentos a apresentar na peça final.
Orçamento	Incluído no orçamento do projeto
Observações:	Havendo possibilidade, consideramos que seja melhor a utilização de um registo de vídeo e fotografia para que mais tarde o formador possa descrever a atividade, recordando dessa forma as varias ocorrências.

<i>A viagem Imaginária na escola</i>	
Sinopse:	Esta atividade é uma adaptação de uma proposta de Augusto Boal (Jogos para atores e não-atores, 2011, p. 157) <i>A viagem imaginária</i> .
Material:	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de Bordo • Material de escrita • Espaço: Sala do projeto • Materiais livres disponíveis : mochilas; cadeiras; jarro; caixotes do lixo

<p>Modo de Aplicação:</p>	<p>6) É definido um espaço na sala para a elaboração desta atividade. Nesse espaço o grupo distribui alguns elementos disponíveis (cadeiras/mesas...) de modo aleatório.</p> <p>7) O jogo inicia com uma dupla (O companheiro e o cego)</p> <p>8) O cego é vendado e deve ser conduzido pelo companheiro através da série de obstáculos. O companheiro é responsável por evitar que o cego caia, ou choque contra os objetos, mas não pode afastar os objetos!</p> <p>9) Nesta atividade é proibido falar e apenas o companheiro poderá tocar no cego para o orientá-lo pelo espaço, todos os outros deverão evitar o toque. Apenas poderão comunicar por mímica.</p> <p>10) Após 3 minutos do início do exercício, o formador está encarregado de colocar os outros formandos no espaço. Deverá seleccionar um a um, revelando a função ao formando individualmente. Seguem-se algumas opções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor1: tenta organizar a sala e depois os alunos • Aluno1: Bom aluno, senta-se nas cadeiras, procura o professor e tenta segui-lo • Aluno 2: Rebelde, corre e desarruma a sala, senta-se nas mesas • Funcionária 1: Tenta ajudar o professor a arrumar a sala. • Diretor: Observa a situação, tenta manter a ordem, tira notas • Familiar 1: Familiar curioso, quer saber tudo o que se passa, segue os professores e tenta arrumar a sala • Familiar 2: familiar que reclama, quer obrigar o filho a seguir o professor, quer falar com o professor • Grupo de alunos 1: tentam jogar um jogo • Grupo de alunos 2: tentam estudar uma matéria • Grupo de alunos 3: tentam apresentar um trabalho • Aluno 3: Novo aluno, tenta integrar-se • Professor 2: quer ajudar na arrumação da sala, procura o diretor
---------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar da educação: procura arrumar a sala e manter a ordem entre os alunos <p>Sendo que nenhum dos elementos sabe a função do outro e estão proibidos de falar, terão de, através de mímica, tentar encontrar um equilíbrio. Após todos estarem no espaço, o formador escolherá, consoante a ação do grupo, a fase de “congelamento”. O formador sinaliza “GELO” e todos os formandos deverão registar no seu caderno de bordo o que sentem sobre a atividade, que função cumprem no espaço e quais as dificuldades sentidas.</p> <p>O formador define quando termina a atividade e, após a organização do grupo, todos deverão individualmente apresentar uma reflexão sobre a mesma.</p> <p>Deverá ser discutido em grupo os seguintes temas : Comunicação; Organização; trabalho em equipa; hierarquização.</p>
Variante:	<p>Variantes: se houver a possibilidade de haver roupas (figurinos) no espaço, uma segunda fase de congelamento, poderá propor-se aos jovens que vistam um figurino para mais facilmente serem identificados.</p> <p>Poderão utilizar-se várias fases de congelamento e em todas elas os jovens deverão registar observações no caderno de bordo.</p>
Objetivo:	<p>O objetivo da atividade é que o grupo seja capaz de tornar o espaço escolar de harmonia.</p> <p>Objetivo gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inibição da linguagem é uma dificuldade para que seja possível uma organização no espaço; daí a importância de uma comunicação clara sobre os objetivos e uma organização do espaço de trabalho. - Não reconhecer a função do outro, impossibilita reagir perante as expectativas do indivíduo; a comunicação e apresentação da função de

	<p>cada um, assim como o respeito perante o outro é importante para a organização de qualquer grupo.</p> <p>- A organização de um espaço de trabalho onde se irá trabalhar em grupo, depende de um acordo entre todos.</p> <p>Objetivo final: Elaboração de uma lista de normas e regras a cumprir para o bom funcionamento do projeto.</p> <p>Após esta experiência, os jovens deverão reconhecer a importância da comunicação entre todos para a elaboração de qualquer trabalho em equipa, assim como a importância da existência do reconhecimento das funções de cada um para que seja um trabalho organizado e claro para todos os intervenientes.</p> <p>No caderno de bordo, cada educando deve registar normas que serão estabelecidas com o grupo para o bom funcionamento do projeto.</p>
Orçamento	Incluído no orçamento total do projeto
Observações:	Deverá ser registado pelo técnico mediador social todas as observações da atividade;

Anexo nº34: Calendarização e Planificação das atividades para a oficina de Meios Digitais (M.D.), 3ª fase: INICIADOS

Oficina de Meios Digitais

2º Período INICIADOS (re)educAR-TE(me): (15 semanas)		
Nº da Sessão	Planeamento geral	Nº da semana
1º	Apresentação da oficina aos formandos (Utilização da atividade da 1ª sessão da 2ª Fase: <i>Batizado do Ré</i>)	27º
2º	<i>Atividade de fotografia A</i>	28º
3º	<i>Atividade de fotografia B</i>	29º
4º	Atividade fotografia C	30º
5º	<i>Atividade D:</i> - apresentação do novo objetivo : cartaz do projeto (para publicação online, divulgação/ flyers) - exposição teórica de diferentes tipos de cartazes - divisão da equipa em grupos para permitir reunir várias propostas	31º
6º	Continuação da anterior	32º
7º	Continuação da anterior	33º
8º	-Junção das várias propostas anteriores e criação de um cartaz em conjunto	34º
9º	- Divulgação e afixação dos cartazes -Publicação dos cartazes online etc...	35º
10º	Realizar a atividade A, B e C mas com vídeo	36º
11º	Continuação da anterior	37º
12º	Continuação da anterior	38º
13º	-Apresentação da sua proposta ao resto da equipa	39º
14º	- Conversação sobre as apresentações e discussão realizada na semana anterior; - Conceção das alterações necessárias e acordadas com o grupo	40º

	- Avaliação	
	- Elaboração de um plano de trabalho para a próxima fase	

Planificação Das Atividades

<i>Atividade de fotografia A</i>	
2º Sessão; 28ª Semana	
Sinopse:	Esta atividade pretende essencialmente que os formandos compreendam a importância da imagem para a transmissão de informações. É fundamental que o formando compreenda que a imagem é capaz de transmitir sensações e emoções quanto melhor propostas.
Material:	Fotografias; Caderno de bordo;
Modo de Aplicação:	<p>7) São distribuídas várias fotografias pelo espaço (mesas/chão), podendo ser utilizadas fotografias tiradas nas anteriores atividades, como utilizadas fotografias do grupo.</p> <p>8) Todas as fotografias estão numeradas;</p> <p>9) O jovem deverá no seu caderno de bordo, selecionar a fotografias de acordo com a sua resposta para as seguintes questões: i) Qual a fotografia que melhor exprime, neste momento, o assunto que gostaria de ver abordado no meu grupo? ii) Qual a fotografia que, para mim, melhor exprime o que o meu grupo tem necessidade de abordar?</p> <p>10) Para além da seleção da fotografia, o jovem deve desenvolver o tema no seu caderno de modo a que possam ser discutidas as ideias com o grupo seguidamente,</p> <p>11) Seguidamente o monitor da equipa deverá apresentar as fotografias, de modo a que cada aluno refira qual usou e para que pergunta, o resultado final deverá ser exposto numa tabela similar à seguinte, de modo a que seja verificado que imagens foram as mais escolhidas.</p> <p>12) Deverá selecionar-se a partir das fotografias os temas de interesse a desenvolver na próxima sessão.</p>
Variante:	Para o formador: Poderá selecionar-se desde partida fotografias que se aproximem do tema que se pretende abordar no projeto (ex: racismo);

Objetivo:	Objetivo: Seleção de um tema de interesse e preocupação dos utentes							
	Questão/ imagem	a	b	c	d	e	f	...
	i)	X alunos			0 alunos			
	ii)			Y alunos				
Orçamento	Incluído no orçamento total							
Observações:	<p>Esta atividade apoia a continuidade da oficina, por essa razão caso se verifique necessidade poderá ocupar dois dias da calendarização.</p> <p>O registo desta atividade por parte do formador pode ser beneficiado se utilizar também registo fotográfico e vídeo. Não deverá esquecer de recolher as imagem apresentadas e seleccionadas.</p>							

Atividade de fotografia B	
3º Sessão; 29ª Semana	
Sinopse:	De acordo com a anterior;
Material:	De acordo com a anterior
Modo de Aplicação:	<p>1) De acordo com as fotografias seleccionadas na sessão anterior o grupo terá de seleccionar outra fotografia (a partir de um novo conjunto de fotografias) e escrever no seu caderno de bordo a resposta para as seguintes questões:</p> <p>i) Qual a fotografia que melhor exprime o meu estado de espírito em relação ao tema que seleccionamos?</p> <p>ii) Qual a fotografia que idêntica melhor a ultima situação vivida por mim em relação ao tema?</p> <p>2) Será realizado um debate sobre o tema: trocando ideias , pondo questões; esclarecendo duvidas e aceitando os pontos de vista dos outros.</p>
Objetivo:	Objetivo: Desenvolvimento do tema seleccionado.

Orçamento	Incluído no orçamento total do projeto
Observações:	O registo desta atividade por parte do formador pode ser beneficiado se utilizar também registo fotográfico e vídeo. Não deverá esquecer de recolher as imagem apresentadas e seleccionadas.

<i>Atividade fotografia C</i>	
4º Sessão; 30ªSemana	
Sinopse:	De acordo com a anterior;
Material:	De acordo com a anterior;
Modo de Aplicação:	<p>1) O monitor terá de reunir as fotografias seleccionadas , num primeiro momento, as que seleccionaram o tema (atividade a) , num segundo momento as que expõe o ponto de vista relativamente ao tema, dos jovens (atividade b).</p> <p>2) Em grupo dever-se-á decidir qual a melhor imagem que representa o tema (atividade a) e qual expressa melhor os sentimentos perante esse tema (atividade b).</p> <p>3) As fotografias seleccionadas serão as que permitirão desenvolver a próxima atividade.</p>
Objetivo:	Objetivo: Seleccionar duas (limite de 4imagens) que ilustram o tema a desenvolver .
Orçamento	Incluído no orçamento total do projeto
Observações:	<p>O registo desta atividade por parte do formador pode ser beneficiado se utilizar também registo fotográfico e vídeo.</p> <p>O registo desta atividade por parte do formador pode ser beneficiado se utilizar também registo fotográfico e vídeo. Não deverá esquecer de recolher as imagem apresentadas e seleccionadas.</p>

<i>Atividade D</i>
5º Sessão; 31ªSemana

Sinopse:	Nesta atividade o formando deverá criar um cartaz com base nos conhecimentos adquiridos anteriormente como a importância da imagem para a transmissão de informações.
Material:	Computador; projetor; folhas brancas; régua; esquadros; compassos; materiais de escrita;
Modo de Aplicação:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apresentação de vários cartazes, definidos pelo formador; 2) Elaboração de um cartaz em grupo 3) Discussão e criação de um cartaz geral
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um cartaz apelativo e elucidativo sobre o tema que se irá desenvolver no projeto (re)educAR-TE(me). • Para a sua concretização os jovens passaram por algumas fases que permitirão desenvolver características necessárias para a criação de um cartaz como: publicidade; publicidade digital; alteração de fotografia etc..
Orçamento	Incluído no orçamento total do projeto (contabilizado apenas 10 impressões em tamanho A3) ; poderão utilizar-se impressoras das escolas ou outras disponíveis no município (camara/ entidades / empresas)
Observações:	Esta atividade poderá beneficiar se for possibilitada a participação de outros formadores como o de Relações Públicas, Português, Desenho e T.I.C.

<i>Atividade A,B,C mas com vídeo</i>	
10º, 11º, 12º Sessão; 36º, 37º, 38º Semana	
Sinopse:	De acordo com o desenvolvimento das atividades anteriores, será substituída a fotografia/imagem pelo vídeo.
Material:	Maquina de filmar (pelo menos uma por equipa)
Modo de Aplicação:	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão do grupo por equipas • Apresentação de vídeos • Explicação funcionamento da maquina de filmar • Partir para a ação

Variante:	Poderão seleccionar-se temas de acordo com o grupo, dessa forma serão utilizados mais do que um vídeo na apresentação final enriquecendo o projeto.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver um vídeo capaz de representar o tema desenvolvido; o jovem poderá utilizar vários materiais e formas de apresentação desenvolvendo a criatividade e espírito de equipa.
Orçamento	Incluído no total do orçamento do projeto;
Observações:	<p>Caso não seja possível reunir o numero de maquinas de filmar necessárias, poder-se-á optar por utilizar um espaço em escolas ou outros locais que possam ceder a utilização do material necessário e se possível mais profissionais que apõem as equipa no momento de concretização do vídeo (ex: escola artística Soares dos Reis (Porto), apoio de alunos e professores)</p> <p>O registo desta atividade por parte do formador pode ser beneficiado se utilizar também registo fotográfico e vídeo. Não deverá esquecer de recolher os vídeos apresentadas para a atividade.</p>

Anexo nº35: Calendarização e Planificação das Atividades para o grupo
(re)educAR-TE(me) na 4ªFase; AVANÇADOS

Calendarização e planificação 4ªFASE, AVANÇADOS

3º Período AVANÇADOS (re)educAR-TE(me): (9semanas)		
Nº da Sessão	Planeamento geral	Nº da semana
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Reviver atividade anterior: Batizado do Cego²³⁹ - Apresentação das propostas de cada oficina para o espetáculo final - Apresentação da última oficina Relações publicas ao grupo (1h) 	42º
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Início do agrupamento de todas as oficinas <p>(M.D. Estão em RP. Na primeira hora/ os de R.P E estão em R.P na segunda)</p>	43º
3º	<p>Agrupamento de todas as oficinas</p> <p>(I. Estão em RP. Na primeira hora/ os de R. estão em R.P na segunda)</p>	44º
4º	<p>1ªHora todos em R.P</p> <p>2ªHora juntar tudo</p>	45º
5º	Sessão de R.P.	46º
6º	Terminar todas as decisões para o espetáculo final	47º
7º	Ensaio Geral	48º
8º	Apresentação do espetáculo à comunidade (independentemente das várias apresentações, podendo ser concretizada mais do que uma)	49º
9º	<p>Comentários/ Avaliações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação (Inquéritos de satisfação: Formadores; formandos; equipa educativa; comunidade geral; patrocinadores e entidades participantes do município) 	50ª

²³⁹ Desta vez em vez de um adjetivo; o formando deverá apresentar-se do seguinte modo: Nome; adjetivo para caracterizar a experiência; principal objetivo com o projeto

Anexo nº36: Calendarização e planificação da Oficina de Relações Públicas (R.P) para a 4ª fase; INICIADOS

Oficina de Relações Pública (R.P.)

3º Período AVANÇADOS (re)educAR-TE(me): (9semanas)		
Nº da Sessão	Planeamento geral	Nº da semana
1º	-Apresentação da oficina aos formandos - Apresentação da Calendarização desta oficina e objetivos	42º
2º	- 1Hora (alunos de M.D) - 1Hora (alunos de R.P.E)	43º
3º	- 1Hora (alunos de I.) - 1Hora (alunos de R.)	44º
4º	- Apresentação das propostas de cada grupo; - Reunião das melhores propostas e criação de um cartaz definitivo em conjunto - Seleção dos melhores <i>frames</i> dos vídeos propostos pela oficina de M.D. para anunciar o espetáculo final	45º
5º	- Criação E impressão das melhores propostas - Publicação das propostas nos vários formatos online (redes sociais/e-mail/ site)	46º

Anexo nº37: Proposta de Avaliação

Avaliação (duração média: 3meses)**3ªFASE**

Concretização: Equipa +
 Coordenadora do Projeto
 (principal responsável)

ELEMENTOS INICIAIS A RECOLHER	<div>1) Relação entre o número de inscritos no ano letivo e número de inscritos no projeto</div> <div>2) Taxa de desistências do projeto</div> <div>3) Taxa de adesão ao longo do projeto</div> <div>4) Índice de satisfação dos participantes (alunos)</div> <div>5) Índice de satisfação dos coordenadores da equipa (re)educAR-TE(me)</div> <div>6) Índice de satisfação da comunidade educativa (professores/diretores)</div> <div>7) Índice de satisfação da comunidade educativa que esteve incluída diretamente no projeto (re)educAR-TE (me)</div> <div>8) Índice de satisfação dos parceiros, instituições e parcerias do projeto</div> <div>9) Necessidades fundamentadas detetadas</div> <div>10) Novas propostas (com base no ano anterior) O que devemos melhorar?</div> <div>11) Relação entre a taxa de reprovação (sucesso/insucesso) dos alunos inscritos no projeto e os não inscritos.</div> <div>12) Taxa de reprovação (sucesso/insucesso) dos jovens inscritos no projeto</div>		
OBJETIVO	<div><input type="checkbox"/> Concretização de duas avaliações:<div>1) Avaliação participada</div><div>2) Avaliação Interna</div></div> <div><input type="checkbox"/> Avaliação Impacto do projeto</div> <div><input type="checkbox"/> Necessidades detetadas fundamentadas</div> <div><input type="checkbox"/> Novas propostas de melhoramento do projeto</div>		
ITENS DE ACÇÃO		FASE	PESSOA RESPONSÁVEL
Realização de questionários: a) formandos; b) formadores; c) comunidade educativa; d) parceiros, responsáveis pelas instituições do município incluídas no projeto		Durante todas as fases do projeto	R.H. / T.M.S.
Avaliação Impacto do projeto		5º	T.M.S.
Novas propostas		5º	Equipa+ T.M.S.
Realização do Relatório Final do Projeto		5º	T.M.S

Anexo nº38:

Projeto em modo de implementação (venda)

Anexo nº38: Projeto em modo de implementação ²⁴⁰

(re)educAR-TE(me)

Nome do projeto: *(re)educAR-TE(me)*

Tipo de Projeto: Projeto de prevenção e intervenção social em contexto escolar

Sinopse: O projeto seguinte é resultado de um estudo realizado no contexto de Mestrado. Observadas as taxas de absentismo e desqualificação escolar ao nível nacional e comparados com dados europeus, e confirmadas como constituintes de um fenómeno negativo para o desenvolvimento socioeconómico do nosso país, consideramos necessária e urgente a criação de um projeto de intervenção.

Este mesmo projeto enquadra-se nas orientações programadas pelo programa XXI do Governo, encontrando-se de acordo, e constituindo um apoio à meta proposta nesse programa, relativamente à redução do absentismo e desqualificação escolar até ao ano 2020.

Público-Alvo: Jovens inscritos no 3º ciclo, mais propriamente no 7º ano de escolaridade.

Local de aplicação: Escola básica do 3º Ciclo das seguintes regiões: Gondomar/Matosinhos/Porto

Ano de aplicação: Este projeto constitui um modelo piloto que poderá ser implementado no ano letivo de 2016/2017, tendo sido realizado com base nas calendarizações definidas pelo Ministério da Educação.²⁴¹

Objetivos Gerais:

- Prevenção do absentismo e abandono escolar precoce
- Promoção das taxas de sucesso escolar
- Estimular o investimento na formação como etapa decisiva para a criação do projeto de vida.

²⁴⁰ Proposto e programado para o ano letivo de 2016/2017

²⁴¹ É prevista a continuidade do projeto para os anos seguintes, tal como também se prevê o alargamento a outras escolas de outras localidades.

Duração do projeto: A duração média do projeto é de 15 meses. É impossível definir totalmente a sua duração pelas variantes de calendarização próprias de cada agrupamento escolar. Quando estabelecido o local a aplicar, o agendamento e planificação do projeto serão estabelecidos de acordo com a calendarização da instituição.

O projeto é dividido em 5 fases de aplicação, descritas seguidamente. A 1ª e a 5ª fase ocorrem, pela mesma ordem, numa fase anterior ao início do projeto e numa fase posterior ao projeto, estando para a sua elaboração, apenas prevista, a presença dos profissionais (formadores) do projeto. Corresponde a 2ª, a 3ª e a 4ª fase aos períodos definidos pelo Ministério para o ano letivo²⁴², onde dependemos da presença do nosso público-alvo (jovens) no projeto.

Recursos Materiais necessários: 1 Sala livre; 1 computador (rato/teclado/colunas); Acesso à internet diariamente; Materiais de escrita (canetas/lápis/folhas); 1 mesa (preferencialmente de reunião); Cadeiras para todos os inscritos no projeto (mínimo 20);

Recursos Humanos: (12 contratações) 1 técnico mediador social; 1 técnico social; 1 técnico de recursos humanos; 1 técnico de contas; 8 profissionais específicos para as oficinas; 1 técnico de relações públicas

1º FASE: Pré-projecto (anterior ao início do ano letivo)

Duração: +/-3 meses; Correspondente aos meses de maio /junho/ julho (2016)

Atuantes: Técnica de mediação social + Profissionais (recrutamentos ocorrem nesta fase)

- 1) Organização de todo o projeto para o ano letivo
- 2) Abertura das candidaturas para profissionais, entidades (...) integrarem no projeto;
- 3) Contratação dos primeiros Recursos Humanos (4 profissionais): Técnica de mediação social; Técnico Social; Técnica de Recursos Humanos; Técnico de Contas;
- 4) Contratação dos restantes técnicos para o projeto: (5 no mínimo) profissionais das oficinas (Técnico para cada oficina: Realização plástica do Espetáculo; Interpretação; Ritmos; Meios digitais e 1 técnico de Relações públicas)
- 5) Levantamento de dados: Diagnóstico social (município); inclui a concretização de uma lista de todas as entidades, associações, espaços culturais, sociais e recreativos do município; Diagnóstico Institucional (escolar); Lista de recursos materiais e humanos existentes.

²⁴² <http://www.e-konomista.pt/artigo/calendario-escolar/>

- 6) Análise dos dados obtidos: Verificação das condições existentes desde os recursos materiais aos humanos;
- 7) Concretização do diagnóstico (1) *(re)educAR-TE(me)* ;
- 8) Verificação e recolha de patrocínios e parceiros aos projeto;
- 9) Observar os programas e projetos públicos e privados existentes que possam ser um benefício ao nosso projeto
- 10) Preparação da apresentação do projeto à comunidade escolar (a realizar na 2ª fase);

2ª FASE: 1º Período

- Verificação e publicação do Diagnóstico Inicial
- Verificação e análise das candidaturas dos profissionais e entidades; Entrevistas; Seleção.
- Fase de inscrição do projeto²⁴³
- Apresentação do projeto à comunidade educativa
- Conclusão da fase de inscrição e análise dos participantes
- Revisão do diagnóstico *(re)educAR-TE(me)*: Diagnóstico 2
- Apresentação do projeto à equipa de formandos;
- Realização de um conjunto de atividades de exploração das oficinas (Foco de atividade: RELAÇÕES SOCIAIS);
- Divisão das equipas pelas oficinas e por período;
- Escolha do trabalho a realizar;
- Concretização de uma segunda calendarização, para as atividades das próximas fases, de acordo com o tema escolhido;
- Avaliação das fases anteriores: inquérito de satisfação (formandos; formadores; comunidade educativa)
- Avaliação formativa

Duração: 1º período = Setembro – Dezembro (+/- 3 Meses)

3ª FASE: 2º Período

- Apresentação das oficinas aos formandos;
- Concretização de atividades próprias a cada oficina;
- Desenvolvimento do tema escolhido de acordo com cada oficina;
- Preparação da peça
- Avaliação das fases anteriores (avaliação formativa)

Duração: 2º período = Janeiro – Março (+/- 3Meses)

4ª FASE: 3º Período

²⁴³ A inscrição no projeto será livre. Após a conclusão do projeto será entregue a todos os participantes um certificado de formação. Pretendemos que a participação do aluno seja reconhecida, valorizada e por essa razão acreditamos que um certificado de participação neste projeto, tal como em outros, será um documento a acrescentar no seu currículo, que poderá ser valorizado para a integração no mercado de trabalho, ou numa graduação seguinte, caso prossigam os estudos.

- 1) Apresentação das propostas de cada oficina, ao grupo
- 2) Organização da 5ª Equipa (R.P.)
- 3) Desenvolvimento de atividades para preparação do espetáculo final
- 4) Preparação da peça em grupo
- 5) Apresentação final
- 6) Avaliação (Inquéritos de satisfação: Formadores; formandos; equipa educativa; comunidade geral; patrocinadores e entidades participantes do município) Avaliação formativa

Duração: 3º período = Abril – Junho (+/- 3 Meses)

5º FASE: Pós-projeto (posterior ao fim do ano letivo)
--

- 4) Avaliação sumativa
- 5) Avaliação do projeto (tendo por base os diagnósticos, os objetivos propostos e atuação, os resultados das avaliações anteriores)
- 6) Concretização do Relatório Final do Projeto
- 7) Preparação do evento final a ocorrer no dia 1 de Outubro de 2017

Duração: +/-3meses (após o termino do período letivo)

Julho/ Setembro/ Outubro (2017)

Principais funções e objetivos esperados:

- Organização de um espaço e método novo para o desenvolvimento de competências dos jovens em fase escolar necessárias para a sua integração na vida profissional;
- Utilização de novas práticas pedagógicas, mais interativas e motivadoras;
- Criação do espaço-ouvinte que promete dar lugar aos principais interessados;
- Concretização de diagnósticos participativos, planos individuais estratégicos e diferentes sistemas de avaliação;
- Utilização do registo de vários utilizadores para obtenção de um diagnóstico mais próximo da realidade;
- Divulgação e sensibilização do público jovem, famílias e comunidade relativamente ao valor da escolaridade no mundo contemporâneo e do percurso socioeconómico;
- Implementação de práticas indutoras de coesão social;
- Quebra da dupla invalidação cultural;
- Quebrar barreiras do código sociolinguístico;
- Prevenir e intervir casos de absentismo e desqualificação escolar;

- Possibilidade de observar casos de desqualificação escolar e outras situações de risco, permitindo a concretização de um trabalho diretivo para a redução do seu impacto prevenindo a ocorrência do fenómeno de absentismo e desqualificação escolar;
- Espaço dentro da organização escolar que promove a elaboração de um currículo profissional paralelo, com o principal objetivo de fomentar interesse e motivação dos jovens pela educação como mote para a sua integração futura no mercado de trabalho e sociedade;

ANÁLISE SWOT:

Forças (Pontos Fortes)	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • Município integrado na Associação das Cidades Educadoras • Proximidade com a localidade do Porto, onde se verifica maior quantidade de empresas e maior probabilidade para a aquisição de novos parceiros e recursos assim como uma maior variedade de recursos existentes (espaços de trabalho, lazer, espaços de espetáculos...) • Pertencer à Rede Social • Programa do XXI Governo, constitui um forte apoio ao nosso projeto, pelos seus objetivos se enquadrarem nos nossos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Educativo: aceitar e beneficiar das calendarizações rígidas do sistema educativo para organização do nosso projeto. Pela rigidez das calendarizações do sistema educativo que não o permite ser alterado, não poderá ser uma influência. • Observação do Projeto PEM²⁴⁴ (Projeto Educativo Municipal) como modelo de apoio.
Fraquezas	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Absentismo do público-alvo relativamente ao projeto • Desistências • Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Educativo: estruturado e fechado com prazos e calendarizações definidos rigidamente • Financiamento: atrasos de pagamento, financiamento baixo ou pagamento apenas após a

²⁴⁴ Projeto promovido pela Câmara Municipal do Porto, Pelouro da Educação, Organização e Planeamento do Departamento da Educação (serve como exemplo o publicado online datado de 30 de Dezembro de 2013)

	conclusão do projeto; Falta de financiamento desde o início do projeto.
--	---

Orçamento do projeto:	A	B
Recursos materiais	1,775€)	650€
Recursos humanos	63.468€	x
Dinheiro extra de apoio (fundo de garantia/margem de manobra)	757€	350€
ORÇAMENTO TOTAL	66.000€	1000€